

A GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO DO TOCANTINS: FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR E INVERSÃO EPISTÊMICA

**THE GEOGRAPHY IN THE NEW HIGH SCHOOL OF TOCANTINS:
CURRICULAR FRAGMENTATION AND EPISTEMIC INVERSION**

Ciências Humanas • 08/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788641428](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788641428)

Francisca Rodrigues de Araújo¹

José Gilberto de Souza²

RESUMO

O artigo analisa criticamente a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado do Tocantins, investigando seus efeitos sobre o ensino de Geografia. Sustenta-se que a reforma, ao eleger o "pensamento espacial" como eixo estruturante do currículo, promove uma inversão epistêmica que esvazia o conhecimento geográfico de sua densidade histórica, ontológica e política, convertendo-o em instrumento funcional e adaptativo às demandas do mercado. Tal movimento evidencia a retomada, no campo educacional, da tradição da Geografia Pragmática (ou Teorético-Quantitativa), que reduz o espaço a um dado absoluto e organizável, desconsiderando sua produção social e histórica. A análise documental do Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) e dos dados do Relatório de Implementação do NEM revela a fragmentação do ensino de Geografia em itinerários formativos, a redução de carga horária, a precarização do trabalho docente e a substituição do raciocínio geográfico por habilidades operatórias. A metáfora do iceberg é mobilizada como chave analítica para demonstrar que a reforma opera com a parte emersa (competências, procedimentos, técnicas), ignorando a massa submersa (conceitos, categorias, crítica social) que constitui a condição para que o conhecimento geográfico cumpra sua função formativa. Conclui-se que o NEM no Tocantins, longe de ampliar oportunidades formativas, aprofunda desigualdades educacionais e inviabiliza a construção do raciocínio geográfico crítico.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Novo Ensino Médio; Ensino de Geografia; Pensamento espacial; Geografia Pragmática; Tocantins.

ABSTRACT

The article critically analyzes the implementation of the New High

School (NEM) in the state of Tocantins, investigating its effects on Geography teaching. It argues that the reform, by electing "spatial thinking" as a structuring axis of the curriculum, promotes an epistemic inversion that empties geographical knowledge of its historical, ontological and political density, converting it into a functional and adaptive instrument to market demands. This movement evidences the resurgence, in the educational field, of the tradition of Pragmatic Geography (or Theoretical-Quantitative Geography), which reduces space to an absolute and organizable datum, disregarding its social and historical production. The documentary analysis of the Curricular Document of Tocantins (DCT-TO) and data from the NEM Implementation Report reveals the fragmentation of Geography teaching into formative itineraries, the reduction of workload, the precariousness of teaching work and the replacement of geographical reasoning by operative skills. The iceberg metaphor is mobilized as an analytical key to demonstrate that the reform operates with the emergent part (competences, procedures, techniques), ignoring the submerged mass (concepts, categories, social criticism) which constitutes the condition for geographical knowledge to fulfill its formative function. It concludes that the NEM in Tocantins, far from expanding formative opportunities, deepens educational inequalities and makes the construction of critical geographical reasoning unfeasible.

Keywords: Educational policies; New High School; Geography teaching; Spatial thinking; Pragmatic Geography; Tocantins.

1. INTRODUÇÃO

As políticas educacionais, longe de constituírem-se como respostas técnicas a problemas pedagógicos, são expressões de correlações de

forças sociais e de projetos políticos em disputa. A reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que lhe confere materialidade curricular, constituem um dos mais expressivos exemplos contemporâneos desse processo. Apresentadas sob o discurso da modernização, da flexibilidade e do protagonismo juvenil, tais políticas operam, na prática, uma profunda transformação na natureza do conhecimento escolar, redefinindo não apenas o que se ensina, mas o próprio estatuto epistemológico do conhecimento a ser transmitido, nesse caso a Geografia.

No campo específico da Geografia, essa transformação assume contornos particularmente preocupantes. A centralidade atribuída ao "pensamento espacial" como eixo estruturante do currículo, tal como difundida pela BNCC, para convertê-lo em instrumento funcional, operacional e adaptativo (Souza, 2022, 2026). Ao fazê-lo, subordina o ensino da Geografia às demandas imediatas do mercado, às lógicas de desempenho e às formas contemporâneas de controle do trabalho docente.

Nesse sentido, este artigo parte da hipótese de que a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Tocantins, ao centralizar o "pensamento espacial" como competência e ao diluir a Geografia em itinerários formativos, opera uma **inversão epistêmica** que descaracteriza o conhecimento geográfico e reduz seu potencial crítico, alinhando-se à tradição da **Geografia Pragmática** e às demandas de uma racionalidade curricular neoliberal.

O objetivo geral é analisar criticamente os efeitos da implementação do NEM no Tocantins sobre o ensino de Geografia. Como objetivos

específicos, busca-se: (i) identificar as principais alterações curriculares promovidas pelo Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; (ii) analisar os efeitos dessas alterações sobre a carga horária, a organização dos conteúdos e o trabalho docente; (iii) demonstrar como a centralidade do "pensamento espacial" no currículo expressa uma retomada da Geografia Pragmática e uma inversão epistêmica; e (iv) discutir as implicações desse processo para a formação crítica dos estudantes.

A relevância da pesquisa reside em articular a crítica macro-política das reformas educacionais com a crítica micro-epistemológica do ensino de Geografia, demonstrando como a política educacional está intrinsecamente ligada à produção de um conhecimento empobrecido, que forma sujeitos adaptáveis e não críticos.

O artigo está estruturado em cinco seções principais. Após esta introdução, a seção 2 apresenta o referencial teórico, articulando a crítica à racionalidade neoliberal nas políticas educacionais, a análise da Geografia Pragmática e da inversão epistêmica operada pela centralidade do pensamento espacial, e a discussão sobre forma escolar e o trabalho docente. A seção 3 descreve a metodologia adotada. A seção 4 apresenta e discute os resultados, organizada em quatro subseções analíticas que examinam a fragmentação do conhecimento geográfico, a hierarquização curricular, a precarização do trabalho docente e a inversão epistêmica. Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais.

2. O FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA CRÍTICA

2.1. Políticas Educacionais e Racionalidade Neoliberal

As reformas educacionais contemporâneas são expressão de uma racionalidade política mais ampla, que Apple (2015) denomina "modernização conservadora", que estabelece a combinação entre o "novo" dos mercados, da accountability e da eficiência, com o "velho" da cultura e disciplina tradicionais. Essa combinação reconfigura tanto o senso comum quanto as condições materiais e ideológicas em torno da escolaridade, produzindo o que o autor chama de "reconstrução do bom-senso" (Apple, 2015). Taticamente, categorias como mercado, escolha, currículos nacionais, testes padronizados e padrões de desempenho deslocam o debate educacional para o terreno já estabelecido pelos setores neoliberais e neoconservadores, inviabilizando a construção de um "bom-senso contra-hegemônico" (Apple, 2015).

No caso brasileiro, a reforma do Ensino Médio e a BNCC materializam essa racionalidade. Kuenzer (2017) alerta que a flexibilização do currículo e das práticas pedagógicas não amplia o acesso ao conhecimento científico, no máximo elas atuam no processo de adaptação da forma escolar às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado e precarizado (Catini, 2013). As autoras denuncia que a reforma opera uma desqualificação da formação geral, na qual as escolas passam a formar sujeitos com subjetividades flexíveis, capazes de realizar multitarefas repetitivas e fragmentadas, em conformidade com as demandas do capital flexível.

Saviani (2019) é ainda mais incisivo ao denunciar o esvaziamento da função específica da escola, ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados, em favor de um utilitarismo e imediatismo que prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (Saviani, 2019). O autor

afirma que a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados, em meio a uma descrença no saber científico e à procura de "soluções mágicas" como a reflexão sobre a prática, as relações prazerosas e a transversalidade dos conhecimentos.

Um dos principais dispositivos ideológicos dessa reforma é a retórica do protagonismo juvenil e do "Projeto de Vida". A própria BNCC estabelece que a escola deve assegurar aos estudantes "ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização" e "definir seu projeto de vida" (Brasil, 2018a, p. 463). Silveira, Ramos e Vianna (2018) mostram que esse discurso expressa uma estratégia de responsabilização típica da racionalidade neoliberal, que oculta as determinações sociais e transfere para o indivíduo o ônus de sua própria trajetória. O Projeto de Vida funciona, assim, como instrumento de internalização da ideologia meritocrática (Kuenzer, 2017), deslocando a análise das condições estruturais para o terreno da escolha pessoal. Essa lógica encontra sua explicação mais precisa na análise de Marx e Engels (2007), para quem a classe dominante, ao universalizar seus próprios interesses, apresenta-os como se fossem os interesses gerais de toda a sociedade.

A eficiência, por sua vez, redefine a educação segundo critérios tipicamente empresariais: produtividade, desempenho, custo-benefício. Apple (2015) denomina esse processo de "cultura de auditoria", na medida que cria mecanismos de responsabilização e desempenho que transformam professores e escolas em unidades produtivas, a serem permanentemente avaliadas e comparadas entre si. Segundo o autor, isso não amplia a autonomia nem o profissionalismo docente, ao contrário, intensifica o trabalho, numa situação em que "há sempre muito mais para fazer e, muitas vezes,

menos recursos financeiros, materiais, humanos e emocionais para fazê-lo" (Apple, 2015). É uma lógica que aproxima o trabalho do professor das formas mais correntes de precarização do trabalho assalariado em geral, e que os dados sobre adoecimento recobrem todas as redes do país.

Os dados sobre a implementação do NEM no Tocantins dialogam com um fenômeno mais amplo e alarmante no que diz respeito ao crescente adoecimento da categoria docente. Em 2025, mais de 1.700 professores da rede estadual do Tocantins foram afastados por problemas relacionados à saúde mental, um número que supera o total registrado no ano anterior e representa 22,29% do corpo docente estadual (G1 Tocantins, 2025; Portal Norte, 2025). A sobrecarga de trabalho, a violência verbal, a ansiedade e a falta de assistência médica adequada são apontadas como principais causas (G1 Tocantins, 2025). Professores relatam que a burocracia e a pressão por resultados, intensificadas pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE), que exige preenchimentos repetitivos de informações, consomem seu tempo e inviabilizam o planejamento de aulas de qualidade, contribuindo para um quadro de desgaste mental severo (G1 Tocantins, 2025). Na rede municipal de Palmas, até outubro de 2025, 769 professores já haviam recebido licenças médicas (Portal Norte, 2025). Embora o Governo do Tocantins tenha instituído a Política Pública de Bem-Estar Profissional (Probem), docentes avaliam que as ações são insuficientes, reduzindo-se a atividades pontuais que não atendem às necessidades de acompanhamento psicológico e de enfrentamento da sobrecarga laboral (G1 Tocantins, 2025). O cenário de adoecimento é corroborado por estudos acadêmicos, como o de Machado et al. (2025), que constatou que 93% dos docentes do IFTO - Campus Palmas relataram sintomas musculoesqueléticos associados ao trabalho.

2.2. Pensamento Espacial: A Crítica à Inversão Epistêmica

A centralidade atribuída ao "pensamento espacial" nos documentos curriculares e nas reformas educacionais contemporâneas foi objeto de profunda análise de Souza (2022). O autor demonstra que esta centralidade expressa uma inflexão ideológica que desloca o conhecimento geográfico de sua densidade histórica, ontológica e política para convertê-lo em instrumento funcional, operacional e adaptativo. Essa operação encontra sua referência no relatório *Learning to Think Spatially* do National Research Council (NRC, 2006), que define o pensamento espacial como uma competência cognitiva universal, técnica e instrumental, descolada das determinações histórico-sociais da produção do espaço.

O relatório do NRC (2006) apresenta o pensamento espacial como "um modo universal de pensar, acessível a todos em diferentes graus em diferentes contextos", baseado em "uma amálgama constitutiva de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio" (NRC, 2006, p. 3). Ao converter o pensamento espacial em ferramenta operacional, o documento desloca um processo desenvolvimental constitutivo da genericidade humana para o plano da instrumentalidade técnico-cognitiva. Não é apenas a definição que se mostra insuficiente, mas o próprio estatuto do desenvolvimento que é rebaixado à condição de suporte funcional para a resolução de problemas (Souza, 2026).

O autor sustenta que o pensamento espacial não é um conteúdo ou habilidade geográfica, mas o desenvolvimento da genericidade humana, a complexa capacidade de percepção, apreensão e mediação espacial que se constitui no decurso histórico da existência humana. O raciocínio geográfico, por sua vez, é uma

mediação intelectual construída pela aprendizagem dos conteúdos, conceitos, princípios e métodos da ciência geográfica. É ele que organiza, qualifica e eleva o pensamento espacial a um patamar crítico. Ao inverter essa relação, convertendo o pensamento espacial em eixo curricular, a reforma promove o que o autor denomina inversão epistêmica. Toma-se a parte emergida do conhecimento (capacidades cognitivas e emocionais, procedimentos, técnicas) como se fosse o todo, ignorando a massa submersa do conhecimento científico, das categorias analíticas e da crítica radical da realidade social.

Essa matriz epistemológica vincula-se à tradição da Geografia Pragmática (ou Teorético-Quantitativa), que reduz o espaço a um "dato absoluto e organizável", desconsiderando sua condição de produção social e histórica (Souza, 2022). Ao privilegiar a modelização espacial, a linguagem matemática e a neutralidade científica, essa perspectiva desconsidera as análises críticas estabelecidas sobre o espaço como produto e processo de realização material e espiritual dos seres (Souza, 2026). A geografia que se ensina sob essa lógica é uma geografia de localizações, distâncias e padrões, não uma geografia das contradições, das desigualdades e das lutas sociais.

A absorção do pensamento de Walter Christaller e da tradição teórico-quantitativa no interior das reformas educacionais contemporâneas representa um significativo retrocesso do ponto de vista epistemológico. Como demonstram Barnes e Minca (2013), a teoria dos lugares centrais de Christaller, concebida sob o manto da racionalidade locacional e da neutralidade científica, foi mobilizada como instrumento técnico de ordenamento hierárquico do espaço, funcional à política de colonização, deslocamento populacional e

administração territorial do III Reich. Ao contrário de leituras que tentam separar obra e contexto histórico, os autores evidenciam que o modelo de organização espacial *central-place* foi apropriado como ferramenta de planejamento para a consolidação do projeto geopolítico nazista. Esse aspecto é decisivo para compreendermos que determinadas inflexões contemporâneas, ao retomarem, sob nova roupagem, concepções instrumentalizadas de organização espacial, não são meramente técnicas ou pedagógicas, mas carregam filiações históricas que exigem análise ontológica rigorosa.

Em Metáfora do iceberg (Souza, 2026) sintetiza essa crítica, apontando que a reforma tenta equilibrar o iceberg pelo que está emerso (capacidades, competências, procedimentos), ao passo que o que está imerso (conceitos, categorias, crítica social) é o conhecimento necessário a ser aprendido e reelaborado. Inverter o iceberg, como propõem alguns autores, não resolve, pois ele não se equilibra como domínio de uma totalidade em si mesmo. A reforma, ao ignorar a massa submersa, não apenas reduz a carga horária da Geografia, mas descaracteriza sua natureza epistemológica, convertendo-a em instrumento de adaptação.

2.3. Forma Escolar, Currículo e Trabalho Docente

A forma escolar, tal como analisada por Catini (2013), é uma maneira historicamente organizada de selecionar e transmitir conhecimento, marcada por transformações específicas. A escola estabelece essa "maneira de educar dominante, e como vivência genérica, unifica uma experiência de sociabilidade, na maneira em que ela expande seu acesso" (Catini, 2013, p. 177). Com a implementação do NEM e da BNCC, opera-se uma nova reorganização que não se limita aos conteúdos, mas reconfigura a carga horária, os espaços, as práticas

avaliativas e a divisão do trabalho docente. A proliferação dos itinerários formativos por meio de projetos, disciplinas eletivas e atividades interdisciplinares (sic) altera a relação do trabalho, rompendo a centralidade do conhecimento científica em favor de uma flexibilidade mediada pela lógica mercantil (Kuenzer, 2017).

Souza e Juliasz (2020) argumentam que a formação do professor se relaciona com o conhecimento real e com a relação pedagógica e que esse processo exige clareza de seu papel e condições adequadas de trabalho para o desenvolvimento da aprendizagem. A mediação pedagógica é definida como "o trabalho intelectual que se processa sobre o outro e sobre si mesmo (para si), que se manifesta interna e externamente enquanto conteúdos e relações" (Souza; Juliasz, 2020, p. 29). Essa mediação, no entanto, é o que a reforma esvazia ao subordinar o conteúdo às competências e ao deslocar o professor de sua formação específica para atuar em componentes curriculares para os quais não foi preparado.

Apple (2015) enfatiza que as reformas educacionais têm um controle elitista que transforma a cultura profissional em exigências do cliente, centralizando a autoridade do professor na forma curricular e controlando sua autonomia por meio de sistemas de avaliação alinhados com a BNCC. Saviani (2009) alerta que a formação de professores no Brasil historicamente padeceu de uma dicotomia entre o domínio do conteúdo e o preparo pedagógico, e que as reformas sucessivas não estabelecem uma preparação docente mínima e adequada para enfrentar os desafios da educação brasileira.

O trabalho do professor, que tem múltiplos papéis, é alterado quando o currículo muda. Como apresentado nas disposições gerais

do documento curricular do Tocantins (2022, p. 35), "o professor tem um papel importante na mediação", tornando-se cada vez mais meticuloso, complexo e com inúmeras demandas, como a necessidade de planejar, selecionar objetos do conhecimento, metodologias, articular teoria e prática e avaliar de forma crítica. Souza e Juliasz (2020) descrevem que a sequência didática é construída determinando o sentido de cada ação, na qual o conjunto de conceitos são materializados a partir de experiências reais e lúdicas, vivenciadas por escrita, exposições orais, desenhos, pinturas, filmes, músicas e maquetes. A cada momento da construção da sequência didática, os resultados das construções cognitivas são apresentados, avaliados e reconsiderados até atingir um significado sobre o conteúdo. Esse processo, no entanto, é inviabilizado pela reforma, que fragmenta o tempo e o espaço escolar e desloca o professor de sua função mediadora, portanto os documentos apresentam um discurso que destoa flagrantemente da realidade das escolas.

3. METODOLOGIA – OS CAMINHOS DA CRÍTICA

Importante demarcar que a pesquisa segue uma abordagem qualitativa e analítica sobre uma base documental. Conforme González Rey (1998), a pesquisa qualitativa deve ser compreendida como um processo investigativo em constante movimento, no qual o pesquisador não apenas observa, mas participa ativamente da construção do conhecimento. A crítica sobre a base documental, por sua vez, permite a análise de fontes primárias e secundárias que expressam as intenções e os dispositivos normativos das políticas educacionais.

A pesquisa possui ainda um caráter teórico-documental, com levantamento nos projetos político-pedagógicos, planos de curso, legislações educacionais e normativas de ensino, além do levantamento das políticas educacionais e do trabalho docente.

3.1. Corpus Documental e Critérios de Análise

Foram analisados três conjuntos documentais:

1. O Documento Curricular do Tocantins — Etapa Ensino Médio (DCT-TO) (Tocantins, 2022), em seus cinco cadernos: Disposições Gerais (Caderno 1), Formação Geral Básica por área (Caderno 2), Itinerários Formativos (Caderno 3), Eletivas/Projeto de Vida (Caderno 4) e Educação Profissional (Caderno 5). A análise concentrou-se nas disposições relativas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e, em particular, ao componente curricular de Geografia.
2. O Relatório de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Tocantins (Rodrigues, 2022), que apresenta dados quantitativos e qualitativos sobre a escuta de professores e estudantes, a adesão aos itinerários formativos, a percepção sobre a qualidade das trilhas de aprofundamento e o conhecimento dos docentes sobre o DCT-TO.
3. As ementas das trilhas de aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, disponíveis no Caderno 3 do DCT-TO, que explicitam os temas e as abordagens propostas para os itinerários formativos.

A análise documental foi orientada pela crítica à Geografia Pragmática e à inversão epistêmica, conforme desenvolvida por

Souza (2022, 2026), articulada à crítica da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais (Apple, 2015; Kuenzer, 2017; Saviani, 2019). Os documentos foram examinados à luz das categorias analíticas: (i) centralidade do pensamento espacial; (ii) fragmentação do conhecimento geográfico; (iii) hierarquização curricular; e (iv) precarização do trabalho docente.

3.2. Procedimentos de Análise

A análise documental seguiu os seguintes procedimentos: (i) leitura integral dos documentos, com identificação das passagens relativas à Geografia e à área de CHSA; (ii) extração e sistematização das informações referentes à carga horária, à organização dos conteúdos, à estrutura dos itinerários formativos e às atribuições docentes; (iii) análise das ementas das trilhas de aprendizagem, identificando os temas propostos e sua relação com os conceitos estruturantes da Geografia; (iv) cruzamento dos dados documentais com os dados do Relatório de Implementação (Rodrigues, 2022); e (v) interpretação à luz do referencial teórico, com ênfase na crítica à inversão epistêmica e à Geografia Pragmática.

4. A DESCARACTERIZAÇÃO EPISTÊMICA DA GEOGRAFIA

4.1. A Fragmentação do Conhecimento Geográfico nos Itinerários Formativos

O DCT-TO estrutura os itinerários formativos em 17 trilhas de aprofundamento, organizadas por áreas de conhecimento. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), as trilhas apresentam ementas como "Semente do Cerrado: cidadania e sustentabilidade", "Uma ideia na cabeça e uma câmera na mão" e "Vozes da Juventude: passado e presente para um novo futuro"

(Tocantins, 2022, Caderno 3). Embora esses temas sejam caros à Geografia — território, sustentabilidade, cidadania, cultura —, observa-se uma abordagem temática e fragmentada, com risco de superficialização conceitual.

A análise das ementas revela que os conteúdos geográficos são apresentados de forma genérica e sob a roupagem de ser interdisciplinar, sem a necessária articulação com os conceitos estruturantes da ciência geográfica e dos demais componentes curriculares. Categorias fundamentais como espaço geográfico, território, paisagem, região e lugar são tratadas de forma implícita ou reduzidas a temas transversais, perdendo sua densidade analítica e seu potencial crítico. Um processo que pouco representa a capacidade de investigação, por parte do estudante, sobre a realidade e a geograficidade dos fenômenos do mundo. Uma geograficidade que se expressa pela espacialidade e territorialidade dos fenômenos, concorrendo muitas vezes com o ensino do conceito em si, com reduzida capacidade explicativa sobre o real concreto. A ementa "Semente do Cerrado: cidadania e sustentabilidade", por exemplo, aborda o cerrado como um tema ambiental, mas não explicita as relações de produção, os conflitos fundiários, a expropriação de povos tradicionais e as contradições do agronegócio que estão na base da destruição desse bioma. A Geografia, assim, é reduzida a um discurso ambientalista desprovido de crítica social.

Os itinerários formativos, ao substituírem o ensino sistemático da Geografia por projetos temáticos, promovem uma fragmentação do conhecimento que impede a construção do raciocínio geográfico enquanto mediação intelectual consistente. Como demonstrado por Souza (2026), o raciocínio geográfico se constitui a partir de um

complexo que articula categorias espaciais primevas (extensão, limite, distância, forma), categorias de espacialização (ordem, orientação, proporção, distribuição) e categorias de mediação (comparação, analogia, associação, homogeneização). Esse complexo, no entanto, não é um conteúdo em si mesmo, mas se desenvolve a partir do ensino dos conteúdos geográficos. Ao diluir esses conteúdos em projetos interdisciplinares desprovidos de rigor conceitual, os itinerários formativos inviabilizam a construção do raciocínio geográfico e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento espacial em sua dimensão crítica.

A oferta de itinerários formativos sob a justificativa do protagonismo juvenil materializa a mesma lógica pragmática que Souza (2022, 2026) identifica na abordagem do pensamento espacial. O discurso da escolha e da flexibilidade esconde uma limitação estrutural: a oferta de itinerários depende das condições materiais de cada escola, o que significa que estudantes de escolas com menos recursos têm acesso a menos opções, exatamente o oposto do que a retórica da escolha prometia. Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 107) confirmam que a promessa de escolha dos itinerários formativos é considerada uma falácia, pois, na prática, a oferta de opções depende das redes de ensino, limitando a real liberdade de escolha dos estudantes. Um dado que se contrapõe a essa possibilidade de oferta se concentra na trajetória formativa dos professores.

Martins Junior, Martins e Dias (2022) alertam que, no contexto do NEM, os professores de geografia precisam procurar alternativas para dar centralidade ao ensino de geografia na formação dos estudantes, ao invés de deixar a geografia ser absorvida por projetos interdisciplinares, sem aprofundamento teórico, limitando-se apenas ao protagonismo. Os autores reforçam que a

implementação do NEM tem provocado uma educação baseada em “competências e habilidades, diretamente vinculados ao mercado de empregabilidade, enfraquecendo a Geografia, afetando o acesso dos estudantes ao conhecimento e o trabalho docente. O ensino de Geografia, que deveria incitar o aluno a questionar a organização espacial, debruça-se sobre um real reconfigurado por práticas mnemônicas e pelo distanciamento da atividade intelectual profunda.

4.2. A Hierarquização Curricular e a Subordinação da Geografia Às Áreas "Estratégicas"

A reorganização curricular promovida pelo NEM institui uma hierarquização entre áreas de conhecimento. A própria BNCC estabelece que Língua Portuguesa e Matemática são "componentes obrigatórios durante os três anos do ensino médio" (Brasil, 2018a, p. 470), enquanto as demais ciências, incluindo a Geografia, são diluídas nas áreas de conhecimento e subordinadas aos itinerários formativos. Essa hierarquização expressa uma racionalidade política que favorece os conhecimentos considerados estratégicos para o mercado de empregos, em detrimento da compreensão crítica da realidade social. Tratamos como empregabilidade e emprego considerando que esse modelo representa exatamente o esvaziamento do sentido ontológico do trabalho (Souza, 2026).

No Tocantins, a Geografia, antes disciplina autônoma, passa a pertencer à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), junto com história, filosofia e sociologia. A carga horária é reduzida e o conhecimento geográfico fragmentado. Os professores são chamados a adotar metodologias ativas e realizar projetos interdisciplinares, tanto na formação geral básica quanto nos

itinerários formativos, eletivas e projeto de vida. Além disso, as escolas estaduais do Tocantins passaram a ofertar 17% da carga horária na forma Não Presencial (NP), totalizando 5 horas/aula por semana em cada série (Tocantins, 2022, Caderno 1, p. 79), o que fragiliza ainda mais o ensino de Geografia.

A hierarquização curricular acaba consolidado um modelo de ensino de Geografia que subjaz à reforma (Souza, 2022). Ao privilegiar a modelização espacial, a linguagem matemática e a neutralidade científica, essa matriz reduz o espaço a um "dato absoluto e organizável", desconsiderando sua condição de produção social e histórica, consolida-se uma Geografia Pragmática, operacionalizável. A hierarquização curricular, ao reduzir a carga horária da Geografia e diluí-la em itinerários genéricos, é a materialização prática dessa concepção empobrecida de conhecimento geográfico. Apple (2015, p. 630) comprova que o currículo e "as metas padrão de desempenho" priorizam áreas de conhecimento consideradas as mais importantes no mercado de trabalho, ficando outras ciências em prejuízo na formação crítica e do meio social.

A dualidade estrutural da educação brasileira, denunciada por Ciavatta (2018), é reforçada por essa hierarquização. Enquanto as classes privilegiadas têm acesso ao conhecimento científico e humanístico em sua plenitude, as classes populares recebem uma formação pragmática e instrumental, orientada para o emprego, destacando de baixa exigência e qualificação. O conhecimento lógico é avaliável, e a própria BNCC, que anuncia aprendizagens "essenciais", hierarquiza a ciência legítima e avaliável, reduzindo a Geografia a um campo amplo relacionado ao espaço social e às questões territoriais, mas que é tendenciosamente fragmentado e subordinado aos itinerários formativos.

4.3. A Precarização do Trabalho Docente e a Perda da Mediação Pedagógica

Os dados do Relatório de Implementação do NEM (Rodrigues, 2022) revelam um quadro preocupante no que diz respeito ao trabalho docente. Apenas 22% dos professores conhecem o DCT-TO, enquanto 11% têm conhecimento insignificante ou nenhum. Apenas 22,8% dos docentes participaram das trilhas de aprofundamento, e 35,9% avaliaram que as trilhas não ampliam o conhecimento sistematizado dos estudantes. Esses dados argumentam diretamente a incompatibilidade entre a exigência de polivalência e a formação disciplinar específica.

Entre os estudantes, 24% afirmam que nunca escolheram um itinerário formativo, contrariando o discurso oficial do protagonismo juvenil. Quanto às trilhas de aprofundamento, 32,5% informam que nunca perceberam a qualidade das aulas. Esses dados evidenciam uma contradição central: a reforma promete escolha e flexibilidade, mas a oferta é limitada e a qualidade, questionada. A "escuta" realizada pela SEDUC-TO, que deveria ser um instrumento de gestão democrática, revela-se, na prática, uma formalidade que legitima um "protagonismo administrado".

Os professores de Geografia passam a atuar em condições de incerteza, ministrando aulas de disciplinas eletivas, trilhas ou projetos interdisciplinares divergentes de sua formação específica. Grande parte dos professores no Tocantins foram obrigados a ministrar aulas de "projeto de vida", "eletivas" e "trilhas de aprofundamento" da parte diversificada do currículo como forma de manter sua carga horária, implicando deslocamentos entre as

escolas e períodos para cumprirem sua jornada. Essa situação amplia o esforço docente e fragiliza o conhecimento.

A precarização do trabalho docente promovida pelo NEM não se limita à ampliação da jornada ou à perda de autonomia. Ela atinge a própria natureza do trabalho educativo, na medida em que o professor é deslocado de sua formação específica para atuar em componentes curriculares para os quais não foi preparado. Ao ser obrigado a "ensinar" habilidades e competências em detrimento do conhecimento científico, o professor de Geografia no Tocantins vê seu trabalho reduzido a uma função técnica de gestão de aprendizagens.

A mediação pedagógica, que para Souza e Juliasz (2020) é "o trabalho intelectual que se processa sobre o outro e sobre si mesmo (para si), que se manifesta interna e externamente enquanto conteúdos e relações", é substituída pela mera facilitação de atividades. A "flexibilidade" curricular, nesse contexto, não amplia a autonomia docente, mas a subordina a uma nova forma de controle: o controle pela performatividade e pelos resultados mensuráveis. Como alerta Souza (2026), a escola não cria o pensamento espacial como se cria uma técnica, ela participa do processo de sua elevação qualitativa ao nível da consciência conceitual, operando como instância mediadora entre experiência imediata e conhecimento científico sistematizado. Ao inviabilizar essa mediação, o NEM no Tocantins não apenas precariza o trabalho docente, mas nega a própria função social da escola.

4.4. A Inversão Epistêmica e o Pensamento Espacial Como Fetiche Curricular

O DCT-TO está organizado em quatro categorias principais: 1. tempo e espaço; 2. território e fronteira; 3. indivíduo, natureza, cultura e ética; e 4. política e trabalho (Tocantins, 2022, Caderno 2). Embora essas categorias sejam centrais para a Geografia, sua apresentação no documento é desprovida da densidade conceitual necessária para a construção do raciocínio geográfico. A Geografia é apresentada como "uma ciência que deve ser vivida/estudada a partir das inter-relações na sociedade, com a natureza e com os demais elementos espaciais que ocupam as diversas partes do globo terrestre na organização do Espaço Geográfico" (Tocantins, 2022, Caderno 2, p. 36), uma definição vaga que não explicita os conceitos estruturantes da disciplina.

A base apresenta a Geografia desfragmentada, considerando 32 habilidades e seis competências gerais da educação básica, que visam promover a formação integral dos estudantes e o protagonismo social. No entanto, como alerta Kuenzer (2017), a pedagogia das competências desloca o foco epistemológico, tornando-se uma adaptação, com flexibilidade, protagonismo, empreendedorismo, responsabilização individual e performatividade. O conhecimento disciplinar, em particular, perde densidade teórica e crítica, sendo frequentemente diluído em projetos interdisciplinares desprovidos de rigor científico.

Ao tratar o pensamento espacial como um eixo curricular, o DCT-TO incorre na mesma inversão epistêmica denunciada por Souza (2022, 2026). A reforma opera com a parte emersa do conhecimento (habilidades, competências, procedimentos), ignorando a massa submersa (conceitos, categorias, crítica social) que é a condição para que o conhecimento geográfico cumpra sua função formativa. O

espaço é reduzido a "dado absoluto e organizável", e a Geografia, a uma "alfabetização espacial" funcional e pragmática.

A inversão epistêmica no currículo do Tocantins manifesta-se também na organização dos conteúdos. O DCT-TO apresenta 32 habilidades e seis competências gerais para a Geografia, mas não explicita quais conceitos estruturantes devem ser ensinados. A Geografia é reduzida a um conjunto de habilidades operatórias — localizar, identificar, descrever, comparar — que não exigem a apropriação dos conceitos científicos que dão sentido a essas operações. Essa organização curricular é a materialização da "pedagogia das competências" denunciada por Kuenzer (2017): a formação é substituída pelo treinamento, e o conhecimento crítico, pela adaptação funcional.

Os paradoxos centrais da BNCC afirmam valorizar o protagonismo e a aprendizagem significativa, mas a padronização por competências impõe mediações externas ao trabalho docente, substituindo a mediação pedagógica real, construída na relação entre professor, conhecimento e estudante, por mediações gerenciais baseadas em descritores e indicadores de desempenho — a "pedagogia da adaptação". O resultado, como argumentam Souza e Juliasz (2020), é o esvaziamento da especificidade do trabalho educativo, e a subordinação do trabalho docente a uma lógica de cumprimento de metas que não corresponde à natureza do processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da implementação do Novo Ensino Médio no Tocantins, à luz da crítica epistemológica desenvolvida por Souza (2022, 2026), revela que a reforma não é apenas um problema de política

educacional, mas uma profunda transformação na natureza do conhecimento escolar. Ao substituir o ensino sistemático da Geografia por itinerários formativos fragmentados e pela centralidade do "pensamento espacial" como competência genérica, a reforma promove uma inversão epistêmica que esvazia o conhecimento geográfico de sua densidade crítica e o reduz a um instrumento de adaptação às demandas do mercado.

A análise documental demonstrou que: (i) a Geografia é diluída em itinerários formativos temáticos e fragmentados, inviabilizando a construção do raciocínio geográfico; (ii) a hierarquização curricular reduz a carga horária e subordina a Geografia às áreas consideradas "estratégicas" para o mercado; (iii) o trabalho docente é precarizado pelo deslocamento dos professores para componentes curriculares fora de sua formação específica; e (iv) a centralidade do "pensamento espacial" expressa uma inversão epistêmica que reduz o espaço a um dado absoluto e organizável, ignorando sua produção social e histórica.

A metáfora do iceberg, que orienta a crítica de Souza (2026), sintetiza esse processo: a reforma opera com a parte emersa (habilidades, competências, procedimentos), ignorando a massa submersa (conceitos, categorias, crítica social) que é a condição para que o conhecimento geográfico cumpra sua função formativa. Ao fazê-lo, o NEM não apenas reduz a carga horária da Geografia, mas descaracteriza sua natureza epistemológica, convertendo-a em uma "alfabetização espacial" funcional e pragmática.

No Tocantins, esse processo se materializa na organização curricular do DCT-TO, na oferta precária de itinerários formativos e na desqualificação do trabalho docente. Os dados empíricos

apresentados ao longo deste artigo demonstram que a reforma, longe de ampliar as oportunidades formativas dos jovens da classe trabalhadora, aprofunda as desigualdades educacionais e inviabiliza a construção de um raciocínio geográfico crítico. A formação omnilateral, inspirada na tradição marxiana, que postula o desenvolvimento pleno das múltiplas dimensões humanas — intelectual, científica, cultural, política e social — é substituída por uma formação unilateral, orientada hegemonicamente pelas exigências imediatas do mercado de trabalho.

A resistência a esse processo exige a retomada da centralidade do conhecimento científico e do raciocínio geográfico como fundamentos do desenvolvimento humano e da transformação social (Souza, 2022; 2026). Não se trata de defender uma educação intelectualista, mas de reafirmar a função social da escola como espaço de apropriação do conhecimento sistematizado, condição indispensável para que os sujeitos compreendam a realidade e possam, a partir dela, atuar de forma transformadora.

A Geografia, nesse sentido, não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades operatórias; ela deve permanecer como ciência crítica do espaço produzido, capaz de desvelar as contradições sociais e apontar caminhos para sua superação. Souza (2017) ao apresentar a "Carta aos Professores de Geografia", já alertava para esse reducionismo, defendendo uma Geografia comprometida com a compreensão das desigualdades socioespaciais e com a transformação das condições reais de existência.

A luta contra a fragmentação curricular e a inversão epistêmica é, portanto, parte da luta mais ampla pela defesa da escola pública, democrática e emancipatória. Como afirmam Souza e Juliasz (2020),

o trabalho educativo resume particularidades e a fundamental, que se revela no processo de trabalho, é a mediação de conteúdos em sua dimensão teleológica. E, nesse sentido, não há outra que não seja a emancipação dos indivíduos, a consolidação e a autodeterminação dos mesmos como sujeitos históricos, que se realizam somente com a consciência e autoconsciência de sua realidade a partir do conhecimento científico, desenvolvidas de forma contextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. M. A. et al. **Manifesto - crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia**. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2021.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1979.

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 49-71, 2015.

ARELARO, Lisete. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, 2007.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO TOCANTINS. **Requerimento nº /2025**. Palmas, 12 nov. 2025. Disponível em: https://sapl.al.to.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2025/13555/saude_mental_dos_professores.pdf. Acesso em: 26 ago. 2026.

BARNES, Trevor J.; MINCA, Claudio. Nazi Spatial Theory: The Dark Geographies of Carl Schmitt and Walter Christaller. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 103, n. 3, p. 669-687, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. Brasília: MEC, 2018b.

CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

G1 TOCANTINS. Saúde dos professores: mais de 1,7 mil profissionais da rede estadual se afastaram por adoecimento mental em 2025. **G1**, 25 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2025/10/25/saude-dos-professores-mais-de-17-mil-profissionais-da-rede-estadual-se->

[afastaram-por-adoecimento-mental-em-2025.ghtml](#). Acesso em: 26 ago. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 1355-1379, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do Ensino Médio: uma proposta de desintegração que integra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

MACHADO, L. de P. et al. Prevalência de distúrbios osteomusculares e relação com o trabalho docente no IFTO - campus Palmas. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 4, e17480, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.4-364>.

MARTINS JUNIOR, O. C.; MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, E. C. O ensino de Geografia no Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 12, n. 22, 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1994. v. 1.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2012.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum**. Washington, DC: The National Academies Press, 2006.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria geral do Direito e o marxismo**. São Paulo: Renovar, 1988.

PORTAL NORTE. Saúde mental: mais de 1.700 professores do Tocantins são afastados em 2025. **Portal Norte**, 25 out. 2025. Disponível

em: <https://portalnorte.com.br/noticias/saude/2025/10/25/saude-mental-mais-de-1-700-professores-do-tocantins-sao-afastados-em-2025/>. Acesso em: 26 ago. 2026.

POVH, Maria Fernanda; VIANA, Juan Marco da Silva; BATISTA, Ricardo Lopes. O ensino de Geografia no Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Revista Pantaneira**, v. 22, p. 64-79, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. "Resistir é preciso, fazer não é preciso": as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 46, 2017.

RODRIGUES, Fernando Moraes. **Relatório de implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Tocantins: Produto VIII**. Palmas: Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVEIRA, Éder da S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. de B. O "novo" ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 101-118, 2018.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SOUZA, José Gilberto de. Geografia e Educação: Carta aos Professores de Geografia. YouTube, 21 jul. 2017. 1 vídeo (15 min 46 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SpdQ18wkPbA&t=7s>. Acesso em: 26 ago. 2026.

SOUZA, José Gilberto de. **Metáfora do Iceberg: sobre pensamento espacial e raciocínio geográfico**. Marília: Lutas Anticapital, 2026.

SOUZA, José Gilberto de. O Pensamento Espacial e a Geografia Pragmática: réquiem para o passado. **Revista da ANPEGE**, v. 18, n. 36, 2022.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Tocantins — Etapa Ensino Médio**. Cadernos 1 a 5. Palmas: SEDUC-TO, 2022.

¹ Mestranda da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional – TO.

² Professor dos Programas de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT – Porto Nacional-TO) – e da Universidade Estadual Paulista (Unesp - Campus de Rio Claro-SP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).