

RESUMO EXPANDIDO - AT09: TEORIAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PERTECENTES À COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE 19, NO ESTADO DO CEARÁ.

Rogério Celestino Araújo (rogerio.celestinoaraujo@urca.br)

José Adailson De Albuquerque (adailson.albuquerque@urca.br)

Ruth Ribeiro Rocha Brito (ruth.rocha@urca.br)

Francisco Edmar De Sousa Silva Pinheiro (edmar.pinheiro@urca.br)

Antônia Carlos Da Silva (antonia.carlos@urca.br)

RESUMO: Esta pesquisa analisa os impactos das reformas educacionais de cunho neoliberal no ensino de Geografia, com foco na CREDE 19, no estado do Ceará. A partir da aprovação da Lei 13.415/2017 e da reformulação da BNCC, observa-se um direcionamento da educação básica brasileira para atender, em grande medida, demandas do mercado, promovendo a lógica da “escola-empresa”. Essas mudanças têm enfraquecido a Geografia como componente curricular, substituindo conteúdos críticos por abordagens tecnicistas e instrumentais, alinhadas à chamada “reforma empresarial da educação”. Embora o MEC sustente que a BNCC foi construída de forma participativa, estudos apontam a ação lobista predominante de instituições privadas no processo, promovendo a exclusão de professores e pesquisadores da escola pública. A pesquisa adota a abordagem dialética, utilizando métodos indutivo e materialista histórico, combinando revisão documental, bibliográfica e

aplicação de questionários virtuais com professores da CREDE 19. Os dados preliminares evidenciam a falta de debate institucional sobre as mudanças promovidas pela BNCC, bem como a redução do espaço dos conteúdos da Geografia nos currículos escolares, revelando uma tentativa de adaptação, mediante desfiguração da função social, da escola às exigências do mercado global, esvaziando sua função crítica e formativa. Apesar das dificuldades, o estudo aponta para possibilidades de resistência no interior das escolas, lideradas por docentes, estudantes e sindicatos. Este trabalho representa uma etapa inicial de uma pesquisa mais ampla no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia, com o objetivo de contribuir para a reflexão crítica sobre os rumos da educação básica pública no Cariri cearense.

1. INTRODUÇÃO

Dentro do escopo das problemáticas políticas que envolvem o ensino de Geografia, é possível destacar que os processos neoliberais (que vem desde o pós 2ª guerra) seguem fomentando estratégias de ingerência nos mais diversos países, para que as políticas educacionais, como um todo, sejam transformadas em um produto e a escola em uma empresa, com metas e objetivos que devem ser atingidos para satisfazer os acordos selados entre os governos nacionais e organismos internacionais.

No caso brasileiro, tem-se uma forte atuação dos setores da educação privada nas legislações educacionais do país, principalmente, no momento histórico mais recente, nos direcionamentos que a educação deveria tomar. Esse cenário toma forma quando da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e posteriormente com a sanção da Lei 13.415/2017. A BNCC possui claro propósito de implementar dinâmicas mercadológicas vigentes no século XXI no campo da educação básica pública. Tais mudanças impactam de modo direto o Ensino de Geografia.

Nesse sentido, para o correto entendimento do processo legislativo, embora o MEC tenha defendido que a BNCC foi construída de forma colaborativa e participativa, sabe-se que o processo de elaboração foi amplamente criticado por sua natureza tecnocrática. Fiorelli Silva e Neto (2020, p. 06) observam que

houve “predomínio de especialistas vinculados a institutos privados e exclusão da comunidade escolar e acadêmica das etapas decisórias”.

A presente pesquisa irá se debruçar sobre o impacto da implantação da BNCC nas escolas de educação básica no território da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19), localizada no município de Juazeiro do Norte (7°12'46" de latitude sul e 39°18'54" de longitude oeste – distante quase 500 km da capital do Estado). Destaca-se que esse território possui grande força econômica e política na região sul do Estado do Ceará.

Ressalta-se que a CREDE 19, tem responsabilidade técnica por seis municípios, a saber: Juazeiro do Norte, Barbalha, Jardim, Caririaçu, Grangeiro e Farias Brito. Atua no sentido de promover a cooperação técnica entre as políticas educacionais municipais com a estadual, evitando a defasagem educacional e distanciamento entre o ensino fundamental (gerido pelos municípios) e o ensino médio (gerido pelo estado), tendo sob sua tutela 33 escolas, em diversos formatos: Tempo Integral (14), Profissionalizantes (08), Regular (07), De Jovens e Adultos (02), Educação Especializada (01) e Centro de Línguas (01), que atendem 13.388 alunos, conforme dados da SEDUC-CE e do Censo Escolar de 2024.

Durante os anos de 2018 a 2023, é possível termos uma percepção bem clara sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia em diversas escolas do território da atuação da CREDE 19. Por isso o interesse em investigar e compreender a percepção dos professores nas diversas escolas e salas de aulas e nos diversos municípios que fazem parte dessa regional.

Espera-se que com o desenvolvimento dessa pesquisa seja fomentada uma discussão política e pedagógica sobre o contexto das mudanças ocasionadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no Ensino Médio, mediante análise do entendimento dos professores de geografia sobre o processo de implantação da BNCC e seus impactos no cenário da CREDE 19. Essa discussão se faz necessária, uma vez que não se fomentou (e não se fomenta) uma ampla discussão institucional

sobre os desdobramentos causados por tantas mudanças legislativas nas práticas educacionais cotidianas, bem como não há encorajamento e a criação de condições concretas para que seja realizada uma discussão destes desdobramentos entre os professores, especialmente no que se refere aos conteúdos presentes nos manuais e itinerários formativos, que acabaram por substituir os livros didáticos, causando um claro empobrecimento dos conteúdos geográficos.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa se fundamenta no método dialético, entendido não apenas como uma técnica investigativa, mas como uma concepção de mundo e uma forma de apreensão da realidade em sua complexidade. Lakatos e Marconi (2006, p. 85) assinalam que o método dialético consiste em considerar os fenômenos históricos e sociais em constante movimento, transformação e desenvolvimento, como processo inacabado. Essa compreensão é essencial, pois nos permite reconhecer que a realidade não é estática, mas um campo de tensões, contradições e possibilidades em aberto. Nesse sentido, o método dialético se apresenta como instrumento que possibilita não apenas a análise crítica do presente, mas também a projeção de alternativas de superação.

De acordo com Kosik (2002, p. 25), o método dialético busca apreender a essência dos fenômenos em sua concretude, desvelando o movimento interno das contradições que estruturam a realidade social. Essa perspectiva ultrapassa a visão meramente descritiva e formal, buscando entender a lógica interna que organiza e movimenta os fenômenos sociais. Assim, o método não se restringe à aparência, mas procura revelar a essência das relações. Para a presente investigação, essa concepção é fundamental, pois permite analisar o ensino de Geografia não apenas como disciplina curricular, mas como prática social atravessada por disputas políticas, pedagógicas e ideológicas, sobretudo diante das transformações impostas pelas recentes reformas educacionais.

Importa ressaltar que a opção metodológica aqui assumida não se limita ao uso genérico da dialética, mas se ancora no materialismo histórico-dialético. Marx e Engels (2007, p. 32) afirmam que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua

consciência”. Essa afirmação clássica destaca a centralidade das condições materiais de existência para a formação das ideias, valores e concepções de mundo, reforçando o caráter histórico e social da consciência humana. Em termos educacionais, significa que a escola e os processos de ensino-aprendizagem não podem ser compreendidos isoladamente, mas sempre vinculados ao conjunto das relações sociais que estruturam a sociedade.

Nessa direção, Saviani (2008, p. 45) observa que o materialismo histórico-dialético oferece os instrumentos teóricos necessários para desvelar as relações entre a escola e a sociedade, apontando os limites e as possibilidades da prática educativa. Essa relação dialética entre escola e sociedade evidencia que a educação tanto reproduz as condições sociais existentes quanto pode contribuir para sua transformação. Netto (2011, p. 23), por sua vez, esclarece que o materialismo histórico é uma teoria social crítica que, ao invés de tomar a realidade como dada, procura apreendê-la em seu movimento real, na historicidade concreta de suas determinações. Essa postura é essencial para que a pesquisa não se restrinja à descrição de dados, mas alcance a compreensão crítica da realidade educativa, captando seu movimento histórico.

Nessa perspectiva, compreendemos a educação como prática social que se transforma em função das contradições estruturais da sociedade. Cada fenômeno educacional deve ser analisado como parte de processos mais amplos, nos quais o encerramento de um ciclo corresponde simultaneamente ao início de outro. Como lembra Duarte (2016, p. 17), o materialismo histórico não separa teoria e prática, de modo que a revisão teórica deve sempre dialogar com a realidade concreta investigada. Esse entendimento orienta a forma como nos aproximamos tanto da dimensão teórica quanto da empírica da pesquisa.

O percurso metodológico da investigação fundamentou-se inicialmente em uma revisão documental (fontes primárias) e em uma revisão bibliográfica (fontes secundárias). Para Gil (2008, p. 50), a revisão bibliográfica é fundamental porque permite conhecer e analisar as principais contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto, possibilitando a construção de novos referenciais. Esse movimento foi indispensável para reunir e sistematizar

produções acadêmicas que discutem a trajetória da Geografia escolar, oferecendo um panorama que possibilita compreender os debates mais recentes.

Essa primeira etapa da pesquisa revelou-se estratégica para organizar os principais eixos de reflexão sobre o ensino de Geografia, permitindo construir um quadro interpretativo que orienta a análise posterior. Severino (2017, p. 118) destaca que pesquisas educacionais devem articular teoria e realidade, uma vez que a educação é prática social que se dá num contexto histórico e social concreto, não podendo ser compreendida de modo abstrato. Assim, a revisão não se limitou ao acúmulo de dados e ideias, mas foi entendida como momento de problematização e reflexão crítica.

Nesse sentido, concordamos com Manzo (1971, p. 32, apud Lakatos; Marconi, 2006, p. 185), quando afirma que a revisão bibliográfica oferece meios para definir e resolver não somente problemas já conhecidos, mas também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente. Essa concepção amplia o horizonte da pesquisa, pois entende a revisão como etapa criativa e investigativa, que abre novas possibilidades de análise.

Ao dialogar com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, reforçamos a ideia de que a revisão bibliográfica não pode ser apenas um levantamento de textos. Ela deve ser um movimento ativo de apropriação crítica do conhecimento acumulado, com vistas a iluminar a realidade concreta. Como ressalta Demo (2011, p. 45), a pesquisa bibliográfica é indispensável para assegurar que o novo conhecimento não se limite à repetição, mas avance criticamente sobre o já produzido. Nesse aspecto, a revisão realizada cumpriu papel decisivo para refletir sobre o ensino de Geografia no Ensino Médio diante das orientações da BNCC e das transformações introduzidas pelo Novo Ensino Médio.

A segunda etapa da pesquisa voltou-se ao universo empírico, composto pelos professores de Geografia vinculados à CREDE 19, localizada em Juazeiro do Norte, região sul do Ceará. A escolha desse universo não foi aleatória. Como

defende Minayo (2001, p. 21), a seleção do universo de pesquisa deve estar vinculada à relevância do recorte empírico e à pertinência do problema de investigação. Assim, a delimitação desse grupo justifica-se pelo interesse em compreender como as políticas nacionais se concretizam em um território específico, marcado por singularidades sociais, culturais e econômicas, mas que ao mesmo tempo reflete questões estruturais do ensino de Geografia no Brasil.

Para a coleta de dados, optou-se pela aplicação de um questionário elaborado por meio da plataforma Google Forms™, destinado a levantar informações sobre a percepção dos professores em relação às mudanças introduzidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio. Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas sociais, pois possibilita coletar dados de maneira padronizada e em menor tempo.

Entretanto, reconhecemos também as limitações desse instrumento. Triviños (1987, p. 146) alerta que o questionário tende a reduzir a profundidade das respostas, ainda que apresente vantagens como a objetividade, rapidez e possibilidade de alcançar um número maior de participantes. Em nosso caso, o questionário se mostrou adequado, por permitir a sistematização e a tabulação dos dados de forma clara, criando condições para identificar tendências e características relevantes no perfil e nas percepções dos professores.

Vale destacar, porém, que a análise dos dados não será restrita ao nível quantitativo. O materialismo histórico-dialético exige que os dados sejam interpretados à luz das contradições que perpassam a realidade social. Isso significa que, embora o questionário possibilite um mapeamento inicial, a compreensão efetiva dos resultados será orientada pelo esforço crítico de interpretação, situando as respostas dentro do contexto histórico, político e social em que os professores atuam. Dessa forma, buscamos superar uma visão meramente estatística e construir uma leitura mais profunda da realidade investigada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Prodanov (2013, p.120), a justificativa consiste em uma exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização de uma pesquisa.

Muito se discute a importância do fato de se estudar essa ou aquela disciplina, sendo comum escutar dos alunos no auge da inquietude: para que estudar Geografia? Onde eu vou usar Geografia no meu dia a dia? Para que eu preciso estudar Geografia?

Tais questionamentos são muito abordados em todos os anos do ensino básico pelos alunos, muitos falam que se trata de um conhecimento com pouca utilidade e que se pode memorizar. No entanto, aprender sobre Geografia vai muito além de memorizar ou conhecer nomes de rios, capitais ou países. Dessa forma, o objetivo da ciência é compreender o mundo como um conjunto de relações dinâmicas entre sociedade e natureza, em uma simbiose, que evoluem e se transformam continuamente. O conhecimento geográfico permite ao estudante perceber que o espaço não é algo neutro ou estático, mas sim resultado de processos históricos e sociais.

Nesse sentido, Callai (2000, p. 87) afirma que a Geografia possibilita ao aluno compreender o espaço vivido, perceber as relações e contradições que o constituem e posicionar-se criticamente diante delas. Já Milton Santos (2008, p. 122), define que entender o espaço é compreender o conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações que são condizentes com a vida em sociedade. Essa perspectiva revela que aprender Geografia, em sua essencialidade, trata-se de aprender a ler o mundo, interpretando assim, suas desigualdades, potencialidades e contradições.

Passando para o lado formativo, Yves Lacoste (2017, p. 25) ressalta que a Geografia serve, antes de tudo, para fazer a guerra, denotando o fato de que o conhecimento geográfico tem implicações políticas e capazes de interferir com profusão em cenários globais, afetando diversos países e pessoas diferentes, dessa forma a Geografia pode ser usado tanto para o controle quanto para a emancipação. Nesse sentido, aprender Geografia de forma crítica possibilita ao

estudante resistir a visões simplificadas e compreender os interesses que moldam o espaço geográfico.

Décadas se passaram, mas a educação sempre foi utilizada como ferramenta para produzir indivíduos capazes de produzir mais e com maior eficiência, como aponta Saviani (2008, p. 154), o trabalho educativo visa, fundamentalmente, preparar os indivíduos para a inserção no processo produtivo e para o exercício de suas funções sociais. O modelo do ensino médio proposto na versão de 2018 da BNCC, conta com quatro áreas de conhecimentos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além dos Itinerários Formativos que aprofundaria um ou mais áreas de conhecimento, visando uma formação mais técnica e profissional.

Com isso a Formação Geral Básica (FGB) deveria ocupar 60% da carga horária total de 3.000 horas, o que dariam 1.800 horas e os Itinerários Formativos ficariam com 1.200 horas (40% da FGB), focando na melhoria das habilidades dos alunos para o mercado de trabalho, através da formação técnica e profissional, implementando cursos profissionalizantes específicos para atender as demandas mercadológicas neoliberais.

Um outro detalhe sobre essa estrutura, é que a obrigatoriedade curricular dos três anos de ensino, estaria definida para apenas duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática), conforme orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e focando na avaliação PISA (Programme for International Student Assessment), porém utilizando a desculpa de que o currículo estaria mais conectado aos interesses dos estudantes, e a flexibilização do restante do currículo daria a opção aos alunos de cursarem as disciplinas que mais combinavam com seus anseios e habilidades sociais, bem como seus interesses e particularidades.

Segundo Pires (2022, p.86), as ações da OCDE em relação às orientações curriculares, tem como base proporcionar a estruturação de parâmetros para

qualidade educacional através de testes aplicados como o PISA, o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e o Programa para Avaliação Internacional de Competências Adultas (PIAAC). O objetivo da aplicação desses testes, além de medir as habilidades cognitivas adquiridas pelos alunos em disciplinas como Matemática, Português e Ciências, buscava padronizar o ensino de tais disciplinas bem como, propor o reforço em habilidades cruciais para se gerar capital humano.

Ainda segundo Pires (2022, p.89), a difusão das necessidades de mercado (trabalho e produção) e a globalização das políticas para a educação, a OCDE começou a promover comparações internacionais, ou seja, a comparação educacional entre os países-membros tendo como métrica o programa de Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED), desenvolvido pela UNESCO, em 1976.

Assim, desde 1997, com o intuito de sistematizar informações tais como avaliação, gestão, formação docente, planejamento, entre outros indicadores, a OCDE apresenta o PISA como forma de medir as habilidades adquiridas pelos estudantes de 15 anos nas disciplinas de Português e Matemática, ranqueando os resultados dos países-membros e, assim, traçando um cenário onde as melhores estratégias devem ser replicadas nos países com rank mais baixo a exemplo do Brasil (Pires, 2022, p.91).

Por intermédio dos resultados obtidos no PISA, a OCDE opera uma forma de dominação que consiste em adaptar a educação pública básica às demandas do neoliberalismo. Isto posto, a OCDE desenvolve e sistematiza um aparelho hegemônico, capaz de imprimir na educação básica feições do processo de dominação que correspondem à dinâmica de reprodução imposta pelo capital. Assim, o Estado brasileiro, assumindo as características do Estado Capitalista Neoliberal, partindo de suas relações políticas, econômicas, sociais e educacionais, apropria-se dos processos avaliativos, bem como analisa os resultados e promove relatórios com análises com o intuito de verificar a qualidade (ou falta dela) na educação pública básica. Contudo, a intenção é influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, além das concepções metodológicas de ensino-aprendizagem dos professores,

promovendo um direcionamento cultural e ideológico subvertido na legitimação da concepção de políticas melhores para vidas melhores¹. Dessa forma, os movimentos de dominação percorrem dialeticamente para dentro da escola (Pereira, 2016, p.37).

Dessa forma, a Geografia, enquanto disciplina voltada à análise crítica do espaço e das relações socioambientais foi profundamente afetada pela lógica neoliberal de organismos internacionais, da BNCC e pelas demais legislações a exemplo da Lei 13.415/2017 que modificou o art. 61, inciso IV da LDB², que considerou que profissionais com notório saber poderiam ministrar aulas na educação escolar básica, tendo como forma de validação a experiência comprovada ou atuação profissional relevante do indivíduo, para assumir qualquer sala de aula no país. Ao ser reconfigurada e inserida como um componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Geografia perdeu sua autonomia curricular e tem seus conteúdos diluídos em competências gerais, principalmente nos itinerários formativos.

Na prática, as mudanças na redação dos artigos não revogou (a priori) a exigência geral de licenciatura para a docência na educação básica, prevista na LDB (art. 62), no entanto ampliou formas de participação de outros perfis profissionais em contextos específicos (BRASIL, 2017; BRASIL, 1996/2017).

A LDB passou a reconhecer “profissionais com notório saber” como parte integrante dos profissionais da educação, abrindo assim a possibilidade para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência, mediante reconhecimento pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996/2017). Contextualmente esse dispositivo somente deve ser usado nos itinerários formativos de Formação Técnica e Profissional ou em componentes eletivos e projetos. Contudo, como o texto fala de experiência comprovada para assumir, um profissional que em seu currículo tenha lecionado Geografia poderia em tese assumir a disciplina de Geografia dentro do contexto da FGB. A aplicabilidade pode ficar restrita aos ambientes das escolas particulares, mas até então no âmbito do ensino em escolas públicas, se prevalece a exigência de licenciatura (até então). Estudos críticos alertam que o “notório saber” não pode virar atalho para precarizar a formação docente (Leme, 2023, p. 4–6).

Em síntese, existe espaço regulatório para que não licenciados atuem pontualmente (e com salvaguardas), sobretudo na formação técnica/profissional, eletivas e projetos, mas não há autorização generalizada para assumir, de modo amplo, a disciplina de Geografia sem formação docente adequada. Como lembram Motta e Frigotto (2017, p. 369), a reforma foi acelerada por uma lógica de “flexibilização” que, se mal implementada, nega o conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social³. A literatura educacional tem insistido que a expansão de itinerários e a entrada de perfis sem licenciatura não podem substituir o papel do professor de Geografia, cuja formação é condição para assegurar rigor conceitual e direito ao conhecimento (Dourado, 2015, p. 316–318), em outras palavras, abrir portas à experiência profissional é positivo, desde que não se desfigure a função formativa da escola nem se terceirize a docência.

Assim, segundo Oliveira (2018, p. 45), essa nova estrutura curricular enfraquece por demais, os fundamentos epistemológicos da Geografia crítica, afastando os estudantes da compreensão das desigualdades territoriais, dos conflitos fundiários e da organização do espaço sob a lógica do capital, além de limitar a capacidade analítica dos estudantes para a compreensão de seu ambiente e inter-relações existentes.

Dentro desse contexto, criaremos nossa visão utilizando a voz do chão da sala de aula, percebendo no cotidiano das escolas estaduais pertencentes a da área de atuação da CREDE 19, como os novos parâmetros estipulados para a educação brasileira, determina que a escola vivencie trilhas e novos itinerários que não possibilitam uma educação geográfica, outrossim mantêm-se foco na ampliação de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, fundamentada na própria legislação vigente e dos interesses econômicos mundiais.

A marginalização das disciplinas humanas está diretamente relacionada a orientações transnacionais, especialmente de organismos como OCDE e BIRD. Como analisa Hypolito (2019, p. 233), a agenda educacional contemporânea é marcada pela padronização curricular e pela ênfase em habilidades mensuráveis, em detrimento de saberes críticos e contextualizados.

Essa perspectiva desloca a Geografia do centro da formação cidadã para uma posição periférica, transformando isso em uma problemática que coloca a Geografia como uma disciplina sem importância e sem valor para o desenvolvimento intrapessoal dos estudantes, não obstante, a casuística da desmobilização das disciplinas humanas, é um projeto transnacional, pautado nos conceitos mercadológicos das políticas de desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, onde se faz necessário o conceito de liberdade social e pessoal, proposto por L. von Mises e F. A. Hayek nos anos de 2009 e 2010, afirmando que a democracia liberal falha na garantia da liberdade econômica e dessa forma, só pode haver liberdade, no sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por “seus méritos” (Freitas, 2018, p. 19).

E nas próprias palavras de Laval (2019, p.16), o Brasil é vanguardista nessa mecânica entreguista da educação, categorizando-a como educação neoliberalizada e com uma enorme bolha de educação privada controlada por grandes oligopólios que se valem de processos de bolsas para manterem-se atrativos, tais como Kroton, Estácio, Anhanguera, entre outros, que se expandiram no governo de ultradireita que governou o país no período de 2019 a 2022.

Além desses grupos, Vasconcelos et. al. (2021, p. 07), coloca que:

As parcerias com movimentos empresariais – como o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) – demonstram a venda do setor público e a interferência das empresas privadas nas decisões do país. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, como UMDIME, CONSED, INEP, UnB, entre outras instituições públicas. As instituições particulares foram várias, dentre elas o Banco Itaú, a Natura, Diversa, Cesgranrio e, principalmente, as que produzem os materiais didáticos: Fundação Santilana e Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Roberto Marinho. Todas essas instituições, públicas ou privadas, constituem um grupo hegemônico que representa um projeto educacional para todo o país. As mudanças propostas pela BNCC demonstram o modelo de educação que a classe dominante busca.

Como podemos pensar a Geografia em ambiente controlado pelo pensamento mercantil? Como ensinar Geografia no ambiente estatal, mas que almeja a inserção no modelo corporativo econômico global? É um desafio por si só desgastante e degradante, já que o modelo atual de ensino vai prejudicar toda uma geração de estudantes.

Dessa forma, ato de ensinar Geografia tem uma dimensão política e pedagógica, onde não tratamos como uma simples transmissão de informações, mas um processo de mediação que permite ao aluno desenvolver raciocínio espacial, pensamento crítico e consciência socioambiental. Cavalcanti (2012, p. 42) destaca que ensinar Geografia é criar condições para que o aluno se aproprie de conceitos e categorias que lhe permitam ler o mundo, interpretá-lo e agir sobre ele.

Além disso, Castellar e Moraes (2017, p. 14) enfatizam que o professor deve incentivar a leitura de diferentes linguagens, tais como mapas, gráficos, imagens, textos, fazendo com que o estudante compreenda a complexidade do espaço geográfico. Essa competência é essencial num mundo globalizado, em que a circulação de informações e imagens sobre o espaço é intensa e, muitas vezes, carregada de ideologias.

Portanto, a importância de ensinar Geografia está em formar sujeitos capazes de questionar as narrativas dominantes, analisar criticamente as transformações socioespaciais e participar ativamente na construção de um mundo mais justo e sustentável. Em tempos de mudanças climáticas, crises migratórias e conflitos territoriais, tanto aprender quanto ensinar Geografia torna-se um ato de compromisso social e político. Afinal, como lembra Santos (2000, p. 63), o espaço é o lugar da vida e da luta dos homens, compreendê-lo é condição para transformá-lo.

Dessa forma, a abordagem crítica da educação brasileira se faz necessária, porém com as atuais limitações impostas pela estrutura legal brasileira, criando uma pirâmide inversa, onde os professores tornam-se reféns de uma educação

pautada em números e índices e com menor capacidade crítica, temos assim analisar como os professores pertencentes a área da CREDE 19, enxergam as novas demandas e as novas tendências e os impactos dessas mudanças no ensino de Geografia no Ensino Médio.

Esse cenário é real e bem palpável em nossa área de estudo. Uma das principais dificuldades enfrentadas e não discutidas nas escolas, é a perda de aulas em detrimento de outras disciplinas, tais como NTTPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais) que tem carga horária engessada e dinâmica voltada exclusivamente para reprodução de mecanismos voltados ao mercado de trabalho.

Outra problemática está na oferta de muitos itinerários formativos que não tem ligação alguma com as práticas educacionais desenvolvidas pela Geografia, dificultando a prática docente ao ofertar em um cardápio diversas opções de disciplinas para os alunos, transformando a escola em um adensamento de professores despreparados para enfrentar a nova dinâmica e os novos assuntos para serem trabalhados pari passu um manual, e de alunos perdidos em diversos itinerários, sem saber o real conteúdo que será ministrado.

Nossa pesquisa, em uma abordagem preliminar dos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores, demonstra que existe urgência para a promoção de uma discussão sobre a estrutura do Ensino Médio, que precariza o ensino em diversas instâncias. Entendemos que se faz necessário uma discussão no âmbito da escola, trazendo com isso, uma maior discussão com as entidades que organizam a educação, promovendo um debate cotidiano, que envolva gestores, diretores, coordenadores, professores e alunos e sua família, buscando formas de mitigar os problemas causados pela deforma do ensino, principalmente no que se refere a Geografia e as ciências humanas, já que o saber geográfico é tensionado por políticas curriculares que buscam alinhar a escola às demandas mercadológicas e dessa forma, a BNCC, ao adotar uma abordagem por competências, tende a reduzir o ensino de Geografia a conteúdos fragmentados e despolitizados, além de impor um enorme conceito de descrédito e conteúdo desnecessário, como afirma Chalo

(2018, p. 50), a lógica da adaptação e da empregabilidade esvazia o potencial crítico da Geografia escolar⁴.

Assim Santos (2023, p. 06) alerta que a Geografia escolar vem sofrendo ataques constantes de perda de sua legitimidade, sendo desvalorizada enquanto campo de formação crítica e cidadã⁵. Já Farias et al. (2024, p. 07) argumentam que o currículo oficial expressa o realinhamento da educação à economia neoliberal, transformando a escola em espaço de formação de sujeitos subalternizados e adaptáveis ao mercado⁶.

Com isso, o maior intuito em nossa discussão é promover um questionamento constante sobre tais mudanças curriculares e seus impactos na prática docente dos professores de Geografia, bem como entender os desdobramentos existentes nas salas de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como achado inicial, já é possível caminhar no sentido de uma noção prévia sobre a expansão do padrão de pensar e de fazer educação atualmente vigente, principalmente no Brasil. Todo esse processo acaba por tornar os processos educativos mais atrativos ao investimento transnacional, criando uma verdadeira colonização científica, cultural e tecnológica, uma corporate reform (Ravitch, 2013, p.19, apud: Freitas, 2018, p.39), uma autêntica “reforma empresarial” no âmbito da escola pública brasileira.

Sabemos que o ensino dos conteúdos e conceitos da geografia estão sendo escanteados em detrimento de outras ciências que, no seu conjunto, não são menos importantes, porém, são incapazes de promover uma leitura geográfica de mundo para os alunos, pois o fazem a partir de outros pressupostos e visões acadêmicas. E com a retirada/redução das aulas de geografia os estudantes acabam por ficar alijados da perspectiva geográfica.

Freitas (2018, p.138), comenta que a política agressiva da “nova direita” e da reforma empresarial, desenvolvem as contradições geradas na prática educativa pelas políticas da reforma. O fato concreto, como mostram os estudos já citados, é que estas ideias não funcionam e, além disso, geram efeitos colaterais destrutivos que atingem professores, estudantes e, indiretamente, os pais, além de permitirem o controle político e ideológico do aparato escolar. Por isso, a resistência a essas políticas se fortalecerá no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais. As universidades podem ajudar com seu conhecimento a desvendar os meandros de tais reformas, mas o embate tem lugar e hora marcada no interior das escolas e deverá ser sistematizado e organizado com apoio dos sindicatos dos professores e com as organizações estudantis.

Diante deste contexto, temos a clareza que estamos dando o primeiro passo para a construção de nossos argumentos em direção à construção da nossa dissertação de mestrado, um dos produtos de nossa empreitada de pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Ensinar Geografia: leitura e escrita de mundo. Porto Alegre: Mediação, 2013;

FIORELLI SILVA, Ileizi L.; NETO, Henrique F. A. O processo de elaboração da BNCC e a Sociologia (2014–2018). Revista Espaço do Currículo, 13, 2 (abr. 2020), 262–283. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545>. Acesso em: 28/06/2025;

FREITAS, Luiz Carlos de. A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018;

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008;

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 6ª Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006;

_____. Metodologia do Trabalho Científico. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006;

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Bomtempo, 2008;

NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. Afinal para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de Reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC? Terra Livre. São Paulo, 2021. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2021.2205. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso: 22 out. 2024;

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>. Acesso: 23 out. 2024.

Palavras-chave: bncc; educação geográfica; neoliberalismo; reforma do ensino médio.