A ESCOLA NÃO É UMA EMPRESA: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A GÊNESE DA PERDA DE ESPAÇO DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

RESUMO

No Brasil, o projeto neoliberal tem interferido nas instituições escolares, principalmente a partir da década de 1990, com ações que buscam adequá-las ao *modus operandi* dos princípios empresariais. Essa racionalidade passou a ser aplicada com mais vigor com a Reforma do Novo Ensino Médio, em 2017, e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, que tem impactado na redução de disciplinas escolares no Ensino Médio, entre elas, a Geografia. Desse modo, o trabalho tem como objetivo discutir teoricamente a gênese da perda de espaço da Geografia no Ensino Médio com a reforma do Novo Ensino Médio e a implantação da BNCC. Para cumprir tal intenção, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Os resultados teóricos indicam que a gênese da perda de espaço da Geografia no Ensino Médio perpassa pelas implicações da globalização capitalista sob a ótica do direcionamento do neoliberalismo, que tem entrado na escola por meio de modelos de gestão empresarial. Tais modelos foram respaldados pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), e a BNCC (Brasil, 2018). Tais interferências têm como princípios formativos as pedagogias das competências, cuja finalidade é adaptar os sujeitos às dinâmicas socioespaciais. Já a Geografia é componente curricular que tem como contribuição possibilitar aos estudantes, por meio de seus conhecimentos, compreender e transformar a realidade. Portanto, a Geografia, por ser uma disciplina poderosa que diverge do projeto neoliberal, é reduzida no currículo da BNCC para ceder espaço para os princípios da escola-empresa.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; empresa, escola, Reforma do Ensino Médio; BNCC; Geografia.

SCHOOL IS NOT A COMPANY: THEORETICAL REFLECTIONS ON THE GENESIS OF THE LOSS OF SPACE OF GEOGRAPHY IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

In Brazil, the neoliberal project has interfered in school institutions, mainly since the 1990s, with actions that seek to adapt them to the modus operandi of business principles. This rationality began to be applied more vigorously with the Reform of the New Secondary Education, in 2017, and the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), in 2018, which has had an impact on the reduction of school subjects in Secondary Education, among them, Geography. Thus, the work aims to theoretically discuss the genesis of the loss of space for Geography in High School with the reform of the New High School and the implementation of the BNCC. To fulfill this intention, a bibliographical research was carried out. The theoretical results indicate that the genesis of Geography's loss of space in high school goes through the implications of capitalist globalization from the perspective of neoliberalism, which has entered schools through business management models. Such models were supported by Law No. 13,415, of February 16, 2017 (Brasil, 2017), and the BNCC (Brasil, 2018). Such interferences have as their formative principles the pedagogies of skills, whose purpose is to adapt subjects to socio-spatial dynamics. Geography is a curricular component whose contribution is to enable students, through their knowledge, to understand and transform reality. Therefore, Geography, as a powerful discipline that diverges from the neoliberal project, is reduced in the BNCC curriculum to make room for school-business principles.

KEYWORDS: Neoliberalism; company, school, High School Reform; BNCC; Geography.

Introdução

A escola não é uma ilha, pois ela sofre de condicionantes sociopolíticos advindos das conexões socioespaciais no contexto histórico no qual está situada. Por isso, essas instituições devem ser analisadas de forma contextualizada nos seus respectivos momentos históricos, políticos, econômicos, culturais, bem como também espaciais. Isso nos leva a afirmar que a escola também não é uma empresa capitalista, porque são concepções e instituições distintas que têm propósitos diferentes historicamente, bem como concepções formativas e atitudinais.

Diante desse debate, ganham destaque atualmente as políticas educacionais, principalmente a partir da década de 1990, se aliando à dimensão mercadológica sobre as influências ideológicas do neoliberalismo, que defende a operacionalização com princípios empresariais. As políticas educacionais e as reformas têm se apresentado como modernizadoras. Elas adentram os espaços escolares sob a maquiagem da ideia de inovação e se apresentam como algo novo para os processos educativos, como por exemplo, as metodologias ativas, que, segundo Libâneo (2022), não têm nada de novo, já eram praticadas desde o século XVIII e retomadas no século XIX e hoje, no Brasil, principalmente pós-reforma do Ensino Médio.

Desse modo, buscam-se construir ações para desenvolver eficiência nas ações educativas à luz da concepção de códigos alfanuméricos de ensino focados nas competências e habilidades, como pontuam Favero, Centenaro e Bukowski (2021). Tais direcionamentos neoliberais visam a atender a demandas vindas do sistema político-econômico das classes dominantes sob o comando de grandes empresas capitalistas internacionais ou nacionais e organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). Nesse viés, os processos educativos de escolarização formal passam a ser econômicos e não sociais de humanização, pois priorizam demandas para o mercado capitalista, agora com foco na formação de um novo homem, homem-empresa.

Atualmente, o neoliberalismo deixou de ser questão meramente político-econômica, passando a transformar o pensar e o agir dos sujeitos nas práticas socioespaciais. Assim, tem-se buscado transformar o ser humano enquanto um ser-empresa estruturada por meio de códigos alfanuméricos de pedagogias das competências. Logo, é uma forma pensada estrategicamente para transformar a sociedade com modelos específicos de pessoas e organização. A escola

neoliberal tem alicerce na eficiência, na rentabilidade e no desempenho. Nesse modelo, o sujeito, desde seu nascimento, é preparado para ser um empreendedor, ou seja, um gestor de si mesmo, precisando, inclusive, resolver individualmente seus dilemas e fracassos.

Assim, aliena-se o sujeito das dinâmicas das contradições socioespaciais do mundo globalizado sob a égide do sistema capitalista. Com isso, ele é levado a pensar sob a lógica do homem-empresa, cujo pensamento é de que se ele não conseguiu, é porque ainda não é merecedor do sucesso. Essa lógica do mercado tem a força de alienar até mesmo professores, porque é apresentada como fábula, ou seja, como salvação da escola diante do trabalho docente com alta carga horária, que não tem tempo ou fundamento para refletir sobre tais processos.

A escola neoliberal visa a transformar a escola em modelos mercadológicos de eficiência, estimulando a concorrência e a competição entre os alunos, professores, escolas, sistemas de ensino e países. A competição causa a segregação generalizada dos sujeitos. Dado o contexto, o objetivo do trabalho foi discutir fundamentos teóricos sobre as influências neoliberais empresariais que impactam na perda de espaço do ensino de Geografia no Ensino Médio.

Para atingir esse objetivo, o trabalho se assenta na perspectiva de abordagem qualitativa, a qual foi operacionalizada em três etapas. Na primeira etapa, realizou-se a pesquisa bibliográfica sobre as categorias teóricas relacionadas ao neoliberalismo, reformas educacionais no Brasil, BNCC e o ensino de Geografia; e na segunda etapa, realizou-se a análise de conteúdo baseando-se em Bardin (2011) na identificação e discussão das categorias selecionadas.

O trabalho está organizado em três partes. A primeira trata do neoliberalismo, Consenso de Washington (1989), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e implicações para a educação básica; a segunda, de reformas curriculares e o ensino de Geografia: reforma do Ensino Médio e a BNCC; e, por fim, sintetizamos as reflexões nas considerações finais.

Neoliberalismo, Consenso de Washington (1989), OCDE e implicações para a educação básica

Para Dardot e Laval (2017), o neoliberalismo é uma nova racionalidade do capitalismo na contemporaneidade, ou seja, é o *modus operandi* de como funciona a nova lógica metabólica do capital. Essa nova forma de neoliberalismo não é uma simples doutrinação, mas um conjunto de processos complexos heterogêneos que os autores os denominam como a nova razão do mundo, uma nova racionalidade do mundo que funciona seguindo uma lógica.

> Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do **Estado-**

> **empresa** à concorrência como norma da conduta do **sujeito-empresa**, essas são as etapas pelas quais se realiza a **extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana** e que fazem da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo (Dardot; Laval, 2017, p. 379, grifos nossos).

Nesse cenário, duas dimensões nos chamam a atenção, em especial, o Estado-empresa e o sujeito-empresa. O primeiro, Estado-empresa, passa a fazer parte da dinâmica do próprio processo de inserção na alta competitividade das forças da economia internacional capitalista. Nesse cenário, segundo os autores supracitados, as reformas são consideradas como se fossem naturais, neutras e que atendem a critérios técnicos. Porém, esse discurso surgiu na direita norte-americana, a partir da década de 1980, e também na inglesa, com destaque, por exemplo, para o ex-presidente Ronald Reagan, dos Estados Unidos da América (EUA) e a ex-primeira-ministra Margaret Thatcher, do Reino Unido, bem como a esquerda europeia, que também o adotou na década de 1990, que, segundo os autores supracitados, passa a defender o neoliberalismo sobre o verniz da modernização do Estado.

Em segundo lugar, o sujeito-empresa, uma vez que ele passa também a ser formado em uma perspectiva de princípios de empresa, principalmente aliando-se à ideia de concorrência para a sobrevivência no mesmo modo que as empresas no mundo do capitalismo globalizado. Está associado a um conjunto de princípios que vê a sociedade como empresa assim como também o seu sujeito. Nessa lógica, o homem-neoliberal é visto como um modelo de homem competitivo, capaz de se adaptar à competitividade da globalização capitalista.

O sujeito empresa, por exemplo, tem sido direcionado para se adaptar à acumulação flexível do capitalismo e mudar de acordo com a dinâmica do mercado capitalista. Segundo Dardot e Laval (2017), no século XVII era o homem industrial, que precisou se adaptar ou aceitar tais condições, não foi somente a condição de convencimento, mas sobretudo de formação da mente. A formação desse novo sujeito, no século XXI, é que ele esteja altamente envolvido com a atividade que ele deve cumprir, ou seja, formar para criar subjetividades na mente dos sujeitos a partir do despertar do desejo que cada uma precisa possuir para ser um homem-empreendedor.

Dessa forma, o sujeito é levado a acreditar que, mesmo trabalhando na empresa, trabalha para si mesmo e elimina o sentimento de alienação (Dardot; Laval, 2017). A nova lógica do homem empresarial produz orientações para que o homem seja guiado para ser bem-sucedido, bem como também para aceitar docilmente os seus fracassos. Dessa forma, para os autores, a grande novidade é na formação de indivíduos aptos a suportarem as condições que lhes são impostas,

enquanto seus próprios comportamentos contribuem para que essas relações sejam cada vez mais duras e eles serem responsabilizados pelos fracassos e as contradições em suas vidas.

Com relação às implicações da lógica neoliberal na escola, isso tem afetado porque entra nesses espaços por meio do *modus operandi* dos princípios administrativos de empresa em detrimento dos princípios da educação escolar para a formação humana. Segundo Laval (2019), na obra *A escola não é uma empresa*, com a difusão do pensamento neoliberal, a educação tem sofrido com os assédios de empresas para aderir à ideologia economicista da gestão e da eficiência sobre a defesa da inovação e modernização. Isso as direciona para modelos empresariais de gestão e operacionalização, sendo o estudante considerado nessa lógica um mero consumidor.

De acordo com Tomazi (2005), a ideia de escola não é uma empresa, como a trazida pelo sociólogo francês Christian Laval, mas é entender a disputa da escola pública da lógica do mercado globalizado neoliberal e da escola do conhecimento para a formação da cidadania. A escola, nessa ótica de mercado, é operacionalizada como se fosse uma empresa, como um produto a ser comercializado nas prateleiras dos mercados de forma competitiva, e como empresa, ela direciona a gestão para os *modus operandi* das empresas da eficiência e da competitividade.

Dessa forma, o que está em jogo é a escola pública voltada para a formação cidadã mediada pelas dimensões culturais, políticas e dos saberes profissionais em favorecimento aos projetos de globalização neoliberal da escola-mercado, que reduz ou tenta eliminar a escola pública para a maior parte da população. Nessa lógica de mercado, os sujeitos deixam de ser histórico-culturais para serem meros consumidores, usuários e clientes dos sistemas de ensino. Segundo os especialistas dessa lógica empresarial, quem se impõe contra essa tendência de escola-empresa é considerado conservador e não quer mudança, porque essa seria a escola inovadora, que se conecta à nova razão do mundo capitalista neoliberal, voltada para a flexibilização dos sujeitos diante da dinâmica da acumulação flexível, que traz consigo a perda de direitos trabalhistas, a precarização do trabalho pela uberização, entre outras.

No Brasil, a lógica neoliberal na educação é verificada na formação até mesmo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), por exemplo, na resolução nº 2/2002 (Pimenta; Lima, 2017). Para as autoras, a concepção de educação é direcionada por aspectos tecnicistas do currículo na formação de professores na perspectiva ideológica das competências.

> A propósito do tema competência, próprio das políticas neoliberais que reduz o professor a concepção tecnicista e pragmática e que em sua formação basta que aprendam as práticas de ensinar, sem as teorias, que consideram inúteis ideológicas [...]. Estabelecer as competências como o núcleo de formação, reduz a atividade docente há um desempenho técnico (Pimenta; Lima, 2017, p. 76).

Segundo as autoras, essa inovação por detrás do termo competência sugere o direcionamento para a concepção tecnicista, emergida na década de 1970, que trata o professor como um reprodutor de conteúdo. Além de seguir uma lógica mercantil de códigos alfanuméricos a serem aplicados pelos professores e que são mensuráveis, visando a levar os indivíduos a se adaptarem à realidade e não os emancipar, conforme pontuam Favero, Centenaro e Bukowski (2021). Diante dessa situação, o professor perde sua autonomia de planejar e realizar suas aulas na perspectiva de uma educação emancipada, ou como defende Pimenta e Lima (2017), na concepção crítico-reflexiva. Tal argumento surge porque o professor terá que cumprir esses códigos alfanuméricos das competências e habilidades, caso ele não cumpra, não estará em consonância com essas diretrizes e terá problemas com a gestão no modo escola-empresa.

Sacristán (2000) propõe como definição de currículo como projeto seletivo de uma determinada cultura, que é condicionada politicamente e socialmente, a qual preenche as atividades escolares e se torna realidade dentro das condições das escolas. Segundo ele, as teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre pensamento e ação em educação. Sacristán (2000, p. 15) enfatiza ainda que:

> Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

Por isso, o autor supracitado afirma que os currículos são invenções sociais, que refletem escolhas conscientes de grupos sociais para uma instância de mediação cultural. Dadas as escolhas, as práticas pedagógicas gravitam em torno do currículo selecionado, cujas escolhas representam interesses e demandas sociais dos atores sociais. Nessa mesma linha de raciocínio, Chervel (1990) afirma que as disciplinas escolares emergem como uma demanda da sociedade que, em decorrência de suas necessidades, acabam delegando atribuições a certas instituições para atendê-las. No caso das escolas, passam a ter a função da instrução e da educação de sujeitos para viver diante dessas sociedades.

Contudo, tais finalidades, no decorrer da História, passam por momentos de contradições com diferentes defesas de finalidades educativas para a instituição escolar de todas as ordens, como por exemplo, a finalidade religiosa, a sociopolítica, a espiritual, a patriótica. Hoje, no Brasil, com a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018), sob influências neoliberais, há um direcionamento da escola para modelos focados em uma

finalidade economicista, a qual se operacionaliza em uma perspectiva da tendência pedagógica liberal tecnicista.

Assim sendo, conforme diálogo de currículo, com Sacristán (2000), e de disciplina escolar, com Chervel (2000), pode-se afirmar que existem tensões e interesses diversos nesse instrumento cultural, que são o currículo e as disciplinas escolares, já que hora e outra eles são postos em discussão para reformulações. Tais reformas sempre foram expostas como forma de modernização e possíveis problemas com as ações educativas nas escolas.

As reformas curriculares com cunho de modernização do ensino não são recentes. Dentre os muitos exemplos, podemos citar a reforma de Francisco Campos, de 1931 e 1932, que se caracterizou por uma série de decretos com enfoques modernizantes. Porém, essa reforma, de acordo com Pereira (2021), não provocou mudanças substanciais, porque foi uma modernização conservadora do ensino que se direcionou para padrões ideológicos, sendo seus resultados mais respaldados para o campo ideológico e para uma cultura livresca.

Segundo Pereira (2021), essa reforma de Francisco Campos tinha a intenção exatamente de direcionar o ensino para as novas modernizações, principalmente às voltadas para a industrialização das políticas do governo do então presidente da República do Brasil Getúlio Vargas. O aspecto positivo dela foi a construção de um documento oficial nacional, uma vez que as normativas anteriores apenas foram direcionadas para as instituições federais de ensino.

As reformas atuais têm se direcionado para as pedagogias das competências, que segundo Pureza e Rocha (2023), a categoria competência passou a fazer parte das orientações educacionais no Brasil principalmente a partir de 1996. Outro documento mais recente que defende a ideia das competências como essenciais para a aprendizagem de estudantes foi a BNCC, em 2018 (Brasil, 2018). A partir dessas orientações, a categoria competência passa a ser utilizada em diversos espaços da educação brasileira, ora sendo enaltecida, ora sendo criticada, e outras vezes, sendo apenas reproduzidas por sujeitos sem saber o sentido e o significado da categoria.

Para Pureza e Rocha (2023), o termo competências e habilidades já surgiu no período conhecido como Escola Nova, bem como também na educação profissionalizante. A partir de 2018, a BNCC passou a direcionar as competências e habilidades para serem aplicadas na Educação Básica do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A origem do conceito de competência, segundo os autores, surgiu na década de 1970, na Universidade de Harvard, nos EUA, focada nas competências profissionais. Os autores ratificam seus posicionamentos afirmando que:

> O paper "Testing for Competence rather than Intelligence", publicado em 1973 por David McClelland, da Universidade de Harvard (EUA) iniciando o debate sobre competência profissional (FLEURY; FLEURY, 2001). Em seu artigo, McClelland (1973) apresenta uma forma de testagem para aplicação nas escolas, objetivando selecionar candidatos, segundo sua "inteligência e aptidão", para o ensino superior e/ou mercado de trabalho. Portanto, para o autor, identificar as competências de uma determinada pessoa, significaria sinalizar a vocação, inteligência profissional e aptidão para o trabalho (Pureza; Rocha, 2023, p. 2416).

Para os autores, a ideia de competência iniciada nesse contexto está associada a algumas leis bastante usadas no campo empresarial, como: comportamento operante, reforçamento, extinção e punição, entre outras. No campo educacional, está direcionada para educar por competência, que é estabelecer treinamento de habilidade presentes tanto na reforma do Ensino Médio quanto na BNCC. Segundo os autores supracitados, nada mais é do que a adequação ao modelo de acumulação taylorismo-fordismo para controlar trabalhadores e para se ter um padrão de concorrência que pode ser identificado pelas competências e habilidades.

Hoje, a concepção de competência está sob a OCDE (Organização de cooperação de desenvolvimento econômico) e o Banco Mundial. Em síntese, atualmente:

> [...] o reaparecimento das competências em um novo contexto mundial, agora, sob o aguilhão de Instituições ligadas ao mercado, como a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Enfim, a retomada na escola das técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, bem como suas ideias sobre o ensino, só evidencia a intencionalidade de homogeneização do aluno, procurando conduzir o ensino para a formação daquilo que se pensa e pretende como aluno ideal, com isso constituir um sujeito formado para o saber fazer, capaz de dar respostas pragmáticas, assim como preparado para a função técnica (Pureza; Rocha, 2023, p. 2419).

Pimenta e Lima (2017) também concordam que a concepção de competência para a educação é fruto do neoliberalismo e do neotecnicismo surgido na década de 1970. As autoras ratificam seu posicionamento da seguinte forma:

> Competência, em vez de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando trabalhador vulnerável a avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. Se estas não se ajustarem ao esperado, o profissional facilmente poderá ser descartado (Pimenta; Lima, 2017, p. 77).

Isso significa a precarização do trabalho do professor, entre eles, o de Geografia, por meio da perseguição, do controle, do adoecimento e até mesmo da perda de emprego pela não adequação a essas normativas da pedagogia das competências.

Nessa mesma crítica das autoras supracitadas, Pereira (2016) afirma que a OCDE tem direcionado e pressionado países parceiros e seus membros para incorporar suas concepções de educação voltadas para as competências e habilidades, que têm como instrumento avaliativo o Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA). Segundo o autor, esse modelo operacional visa a

adequar a educação às novas demandas do sistema capitalista, que se estruturou sob a ótica neoliberal, bem como da nova gestão focada na lógica do desempenho de competências e habilidades mercadológicas.

O autor ratifica seu posicionamento em outro momento quando afirma que,

> Combinando competências e habilidades, a OCDE compõe um processo de verificação dos sistemas educativos, atuando, ao mesmo tempo, como ator e objeto da sociedade do conhecimento, ao induzir o tipo de conhecimento que deve ser produzido para os mercados e o tipo de educação que os governos devem priorizar e para quê. O período de acumulação flexível que desembocou da crise do capital a partir da década dos anos de 1970 demandou um novo tipo de trabalhador, capaz de se adaptar aos novos padrões de acumulação, transformando-se em um trabalhador polivalente, prontamente qualificado a desenvolver múltiplas tarefas no ambiente de trabalho (Pereira, 2019, p. 1722).

Segundo o autor, a pedagogia das competências agora traz uma promessa, que é a da empregabilidade. Dessa forma, a operacionalidade da escola pública passa a adotar a funcionalidade semelhante a uma empresa, por isso, nessa lógica, ela busca mensurar a produtividade dos estudantes por meio de testes e exames para depois divulgar os possíveis empregáveis (Pereira, 2019). Essa lógica visa à adaptação às mudanças decorridas da reestruturação da sociedade baseada na acumulação flexível-neoliberal, em que os sujeitos passam a tentar se adequar às novas demandas mercadológicas, e do sujeito polivalente e flexível decorrente das complexidades e das contradições diante das práticas socioespaciais.

Com relação à pedagogia das competências, segundo Saviani (2021), ela emerge na década de 1960, com a psicologia behaviorista. É identificada como os objetivos educacionais, baseando-se na taxonomia de Bloom. Essas concepções têm como ideia fazer com que o homem se adapte ao meio, portanto, não transformado, como são as perspectivas das pedagogias progressistas, como a libertadora, a crítico-social dos conteúdos, a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica, entre outras. Em síntese, a pedagogia das competências se orienta na ideia pedagógica do aprender a aprender. Essas competências visam levar o sujeito a se adaptar de forma flexível diante de uma sociedade de forte contradições sociais, em que o emprego e as condições sociais de existência não são garantia. Além disso, nessas alianças, os interesses dos sujeitos deixam de ser coletivos e passam a ser meramente individuais.

Além disso, existe o empenho de se instalar a concepção de competência nas escolas e nas empresas a fim de adequar o perfil do sujeito aos novos modelos produtivos e econômicos da sociedade atual (Saviani, 2021). Segundo o autor, não conseguimos escapar da pedagogia tecnicista, pois hoje existe a pedagogia corporativista no ensino no Brasil. Tais direcionamentos de

capitalismo neoliberal sob o comando de influências de capitalistas e das organizações internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, tem impacto nas reformas curriculares brasileiras, que será tema da próxima seção.

Reformas Curriculares e o ensino de Geografia: reforma do Ensino Médio e a BNCC

Dadas as evidências teóricas anteriores, fica clara a gênese da ideia de competência na BNCC (Brasil, 2018), principalmente vinda da reforma do Ensino Médio, que ocorreu em 2017, no Brasil. Diante disso, pode-se inferir que as ideias de competências e habilidades nada mais são do que uma tentativa de formar para o mercado de trabalho de forma a estabelecer um conjunto de padrões e de controle pré-estabelecido, cujos padrões possam ser identificados nas avaliações, como o PISA. Tal concepção passa ser uma forma de controle e de redução da autonomia dos professores, inclusive do professor de Geografia, uma vez que na BNCC as competências/habilidades são numeradas de forma sequencial e hierárquica e, portanto, ficam mais fáceis de se identificar se ele utilizar ou não as habilidades alfanuméricas preestabelecidas.

Saviani (2016, p. 75) já nos alertava em 2016 sobre a reforma do ensino e da BNCC, pois "[...] se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à Base Nacional Comum Curricular"? Para discutir esses questionamentos, ele vai na origem da defesa da base nacional.

O surgimento de uma base nacional comum curricular não é nova, pois surgiu na década de 1970, se materializando na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, em 1980 (Saviani, 2016). Os eventos subsequentes tiveram mais apoio pela negação do que pela aceitação da base nacional. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) incorporou a ideia de se ter uma base nacional. Porém, com as influências internacionais produzindo avaliações padronizadas, tudo indica, segundo ele, que a base nacional comum passa a fazer parte da necessidade global de produzir testes padronizados. Para Saviani (2016, p. 75),

> Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a "base comum nacional curricular" no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

O autor conclui que o objetivo da educação é conduzir os sujeitos à condição de se dirigir, ou seja, à autonomia. A base nacional não atinge essa meta, uma vez que ela visa a conferir competências

para a realização de atividades, de certa forma, mecânicas. Em outras palavras, concentra-se na capacitação do profissional e secundariza o pleno desenvolvimento dos estudantes.

As reflexões e os direcionamentos disso tudo se alinham na sua obra A história *das ideias pedagógicas no Brasil*, que discute sobre o neoliberalismo e o neotecnicismo (Saviani, 2021). A força de interferência do neoliberalismo na América Latina e no Brasil tem como um dos fatos históricos o encontro dos países ricos no Consenso de Washington, que ocorreu em 1989, nos EUA, com a intenção de direcionar ações político-econômicas para os países da América Latina.

O Consenso de Washington gera um conjunto de medidas proclamadas pelos organismos internacionais e de intelectuais da área da economia (Saviani, 2021). As ideias eram pautadas principalmente na volta ao liberalismo clássico nas dinâmicas econômicas, ou seja, a ideia de Estado mínimo. As recomendações principais, de acordo o autor, eram: política de equilíbrio fiscal, regulação dos mercados, privatização das empresas, e no campo político, a crítica às democracias populares.

Segundo Saviani (2021), as novas concepções de educação na lógica neoliberal estão pautadas na pedagogia da exclusão. O indivíduo é inserido nesse cenário de contradição, e quando não consegue a sua inclusão, é convidado a assumir a responsabilidade. Assim, o indivíduo é chamado a aceitar suas limitações, por isso, não foi incluído.

As bases didático-pedagógicas dessas novas perspectivas estão baseadas no aprender a aprender, que, segundo o autor, tem as seguintes características: deslocamento do foco do processo educativo para o foco da psicologia; deslocamento do foco do professor para o estudante; sai da concepção de conteúdo, focando-se nos métodos; sai da disciplina para a espontaneidade; o professor deixa de ser um mediador para ser um auxiliar, um estudante, porque nessas bases o importante é aprender a aprender. Isso significa que o estudante é estimulado a buscar sua própria formação e lidar com situações novas para se adaptar e não transformar a realidade.

Essas novas concepções estão atreladas a uma busca de uma formação de um cidadão adaptável às contradições sociais. Dessa forma, duas grandes orientações dessas concepções são a adaptabilidade e a empregabilidade como norte dessas novas diretrizes para as bases do aprender a aprender (Saviani, 2021). Segundo o autor, a ideia de adaptação às novas realidades, principalmente em virtude de o emprego não ser mais seguro. Diante disso, exige-se um sujeito cada vez mais adaptável às mudanças das contradições do sistema. A forma de ensino passa a ser organizada para que se recupere funções psicológicas para o sujeito ser flexível diante das situações. Isso exige do sujeito que ele seja preparado para atuar em ambientes não familiares,

voltando-se sempre para algo inédito. Por isso, é que a educação tem se voltado para o aprender a aprender, dando autorresponsabilidade aos sujeitos quanto às dinâmicas globais.

De acordo com o autor supracitado, boa parte dessas medidas inicialmente foram impostas pelas agências internacionais econômicas para serem impostas nos países da América Latina. Porém, no decorrer do tempo, tais medidas foram adicionadas pelas elites econômicas dos países, tendo suas bases operacionais aceitas. Segundo o autor, em termos de categorias, emergem as denominações pós e neo. Desse modo, tem-se o neotecnicismo, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo. Essas concepções, no entanto, estão associadas principalmente à acumulação flexível da reestruturação do capitalismo.

Quanto à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, em uma análise criteriosa, faz-se necessário buscar uma compreensão da existência de conflitos de interesses e de ideias em relação às reformas e à BNCC. Por exemplo, há argumentos de que não se pode negligenciar as leis. Porém, discorda-se dessas afirmativas, uma vez que é importante situá-las historicamente e que elas são construídas pela luta de interesses, inclusive de classes sociais antagônicas, como é o caso da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, filha legítima da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) com as apropriações indevida dos financistas e neoconservadores. A BNCC, segundo Saviani (2018), foi apropriada por interesses político-econômicos após o golpe jurídico-parlamentar-midiático contra a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em 2016. A partir daí os interesses de atores empresariais adentrarem com maior vigor nesse currículo que se tornou prescritivo e padronizador.

O golpe contra a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, criou condições objetivas para a produção técnica e ideológica, que é bem anterior ao golpe, mas encontrou as condições necessárias nesse cenário de intervenção ideológica (Felipe, 2020). Para a autora, isso fez com que uma nova governança educacional, como o movimento Todos pela Educação, que assume uma nova agenda pelas organizações como o Banco Mundial, OCDE e grandes corporações financistas da educação. Isso tem como consequência a redução da autonomia da universidade, a padronização dos currículos, conforme afirma Rocha (2022), seguindo orientações internacionais, em especial dos EUA, como na Geografia adotou-se a concepção de pensamento espacial em detrimento do desenvolvimento do pensamento geográfico, específico da Geografia, conforme pontua Cavalcanti (2024).

As mudanças têm restringido a atuação dos professores em competências e habilidades mensuráveis e hierarquizáveis, transformando a sua formação em utilitarista e técnica em

detrimento da humanização e da criticidade para ampliar a capacidade do sujeito de compreender os contextos sociais (Felipe, 2020). Nesse sentido, consideramos um questionamento muito importante o de Uchoa *et al.* (2020), quando perguntam sobre o que é uma identidade nacional expressa na BNCC em um país de diversidade étnica ampla como no Brasil? Além disso, consideramos também perguntar: como padronizar um currículo em um país de dimensões territoriais com a quinta maior área do planeta, com 8.514.876 km², atrás somente de países como Rússia, Canadá, Estados Unidos e China?

Para Uchôa *et al.* (2020), a BNCC tem atendido ao capitalismo de mercado neoliberal ao conferir competências e habilidades que retiram conteúdos e, consequentemente, a criticidade dos sujeitos. E assim, visa a preparar estudantes para o mercado de trabalho instável (temporário). Por isso, exige-se do sujeito várias habilidades para substituir outros trabalhadores. No Brasil, existem várias empresas (Fundação Roberto Marinho, Vivo, Itaú, Fundação Lemann, entre outras) que têm bancado a BNCC visando a essa preparação para o mercado de trabalho cheio de instabilidades e de contradições. Porém, tais reformas querem levar os sujeitos a se responsabilizar pelas suas condições de existência, operando com habilidades socioemocionais tecnicistas e se alienando quanto às condições e instabilidades, que são decorrentes da globalização capitalista contemporânea.

Para isso, a BNCC visa à homogeneização dos currículos com prescrições de competências e habilidades para serem aplicadas nas redes estaduais, nos municípios e no Ensino Superior por meio da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC), que prevê que os professores das universidades ensinem os futuros professores a aplicarem a BNCC. Já na escola, os professores são meramente aplicadores de atividades, muitas delas, já prontas em apostilas.

Assim, surgem diversas empresas interessadas em oferecer pacotes tecnológicos para serem aplicados nos Estados e municípios, com soluções mágicas para os problemas relacionados à educação. Muitas vezes, são oferecidos pacotes sem custos financeiros aparentes, o que agrada aos governadores e prefeitos, que acabam aceitando. Tais pacotes trazem a pretensão de substituir professores, bem como definem e substituem o currículo das escolas (Uchoa *et al.*, 2020).

Segundo Uchôa *et al.* (2020), o que está por trás dessa gestão empresarial na educação pública no Brasil são as mudanças nos setores produtivos dos mercados globais e nacionais. Por isso, entrar em escola seria a maneira mais fácil de qualificar os trabalhadores para essas novas demandas da dinâmica global da economia.

Nesse cenário, as empresas passam a se interessar pelas escolas públicas dos Estados e dos municípios. Segundo Uchoa et *al*. (2020), tudo se torna um grande negócio, as escolas se tornam prateleiras para se vender as mercadorias, ou seja, pacotes de aulas prontas, materiais didáticos, entre outros. Dessa forma, as empresas chamadas Amigas da escola passam a produzir testes, oferecer formação continuada, consultorias, palestras e muitas dessas sem custos, a *priori,* para as secretarias. Porém, compreendemos que o objetivo é vender suas soluções mágicas para a educação. Isso se desdobra em diversas contradições e ataques gravíssimos para os processos de ensino e de aprendizagem, bem como para seus sujeitos.

Esses ataques graves à educação são expressos por Uchoa *et al.* (2020, p. 23) da seguinte forma:

> Esta rede atua diretamente junto aos gestores públicos, assediando-os e os convencendo-os de que a educação não vai bem porque os professores não sabem ensinar ou estão desmotivados e propõe resolver isso de forma fácil: aumentar o controle sobre os docentes; gerenciar as escolas com a mão dura do empresário que comanda seus empregados; estabelecer metas para gestores escolares e professores; investir em palestras e cursos motivacionais para que os professores se convençam de que, se as coisas não vão bem, é porque eles não têm foco, não confiam em si, não tem estratégias de automotivação, não investem o que poderiam investir na educação para dar certo.

Assim, mostram-se diversos ataques que os professores têm sofrido, como a sua responsabilização por não conseguirem atingir as metas, principalmente porque eles não estão motivados. Dessa forma, essas palestras motivacionais oferecidas insinuam que esses professores não conseguem porque eles não têm foco, não têm autoconfiança, e, por isso, essas motivações irão levá-los a conseguir essas metas. Além disso, tentam a todo tempo controlar modelos operacionais no *modus operandi* empresarial, como se controlasse o professor como seu funcionário.

Para ter o controle do trabalho docente, criam-se diversos mecanismos nos moldes das empresas, oferecendo premiações para quem conseguir as metas e punindo aqueles que não as atingirem. Aos vencedores, nesse modelo de gestão empresarial, são ofertadas premiações (uma verdadeira aplicação do behaviorismo na escola) nos finais de ano em festas, inclusive com tapetes vermelhos, porque atingiram os indicadores das metas de avaliação dos estudantes.

Para Albuquerque *et al.* (2021), as reformas educacionais brasileiras têm se voltado para o neoliberalismo. A BNCC, segundo a autora, é um documento prescritivo que tem prejudicado muitos dos componentes curriculares na educação básica, entre esses, a Geografia. Os impactos nefastos já estão sendo sentidos tanto na universidade quanto na escola, como a restrição de conteúdos e a sua banalização, bem como o direcionamento quase restrito da formação para o

mercado de trabalho, o que pode criar barreiras para a entrada dos estudantes das escolas públicas no Ensino Superior.

Albuquerque *et al.* (2021) contextualizam também que essas reformas educacionais atuais são como exemplificam a BNCC e a BNC-formação, pois são contextualizadas historicamente, principalmente a partir da década de 1990. Essas reformas, segundo os autores, têm focado principalmente em modelos mercadológicos e direcionamentos empresariais na educação pública no Brasil.

Em termos de políticas reformistas neoliberais atuais nas quais está inserida a BNCC, para Albuquerque *et al.* (2021), elas são incrementadas principalmente no governo, do então presidente do Brasil Michel Temer, em 2016, e no governo de ultradireita do então presidente do Brasil Jair Bolsonaro, entre 2018 e 2022. Com relação ao documento da BNCC, este foi iniciado no governo da então presidente Dilma Roussef, com baixa participação social e com inúmeras reivindicações de sindicatos, instituições superiores, dentre outras. Os autores ratificam esse posicionamento ao dizer que:

> [...] a condução dos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada no governo Dilma, e que se tornou a pauta prioritária destes grupos. Com baixa participação democrática, o documento foi aprovado à revelia de inúmeras manifestações realizadas por entidades científicas, sindicatos docentes e movimentos sociais contrários ao documento, tanto em forma como em conteúdo. Ao mesmo tempo, por medida provisória, foi lançada a Reforma do Ensino Médio, trazendo mudanças substanciais na organização desta etapa da educação básica: definição de itinerários formativos, ampliação das atividades à distância, acreditação, entre outros (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 30-31).

Conforme os autores, a BNCC emergiu diante desse cenário e atualmente vem sendo incrementada por meio de assessoria de grupos empresariais. Nesse sentido, intensifica-se a prescrição do currículo com a disseminação de sequências didáticas padronizadas para serem aplicadas pelos professores, entre esses o de Geografia. Nesse cenário, os autores comentam que são postas como processo de inovação as metodologias ativas, que segundo os autores sempre existiram desde o século XIX, e sempre é visto como momento de inovação. Segundo os autores, esse movimento das metodologias ativas, se origina principalmente com as metodologias voltadas para o movimento escolanovista. Esse movimento, segundo os autores, preza pela educação com movimento da socialização, ou seja, a educação se direciona para a socialização em detrimento de transformação da sociedade. Por isso, segundo os autores, o movimento neoliberalista, na década de 1990, vai buscar os fundamentos no movimento escolanovista, uma vez que esse movimento busca a educação como concepção socializadora, ou seja, de adaptação à sociedade.

Ainda de acordo com os autores, essa perspectiva vai buscar em educadores como John Dewey, a perspectiva ativa de que a centralidade é no estudante e não no professor. John Dewey faz uma crítica a um ensino tradicional, voltado para a memorização e a fragmentação dos conteúdos, e por isso ele defende o ensino ativo, no qual o aluno, a partir do seu interesse, busca aplicar os conhecimentos. Por outro lado, Alburquerque *et al.* (2021) defendem que o conteúdo é a centralidade, ou seja, os estudantes precisam pensar ou problematizar a realidade a partir dos conteúdos. Assim, para esses autores, o conteúdo é a centralidade nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Defendemos o ensino voltado para o conhecimento e por disciplina, porque consideramos que cada componente curricular carrega consigo um conjunto de categorias, conceitos, princípios e linguagens que são fundamentais para a formação das capacidades humanas do sujeito, como a História, que estuda um homem no tempo; a Biologia, que estuda os aspectos naturais biológicos das espécies; a Sociologia, que estuda as relações sociais; a Geografia que estuda as dinâmicas da produção e reprodução do espaço geográfico. Essa defesa apoia-se em Young (2011), porque as políticas curriculares atuais quase sempre desprezam o conhecimento em favor do ensino das competências mensuráveis. Para o autor,

> [...] muitas políticas atuais, quase sistematicamente, negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase é posta invariavelmente nos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, em resultados e **competências mensuráveis** de aprendizagem e em tornar o currículo relevante para sua experiência e para sua futura empregabilidade. O conhecimento é, de certa forma, visto como um dado natural, ou como algo que podemos adaptar aos nossos objetivos políticos (Young, 2011, p.395-396, grifo nosso).

O autor defende o ensino voltado para o conhecimento e o currículo disciplinar e não para o aluno somente. Segundo ele, se estamos na sociedade do conhecimento, precisamos fazer do conhecimento e das disciplinas a nossa preocupação central. Assim, o currículo escolar está sendo direcionado para ser mais de responsabilização ao invés de um guia para o professor (Young, 2011). Esse posicionamento é ressaltado da seguinte maneira,

> Neste artigo, quero defender que, se pretendemos conferir qualquer significado sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, precisamos fazer do conhecimento nossa preocupação central – e isso envolve d**esenvolver uma abordagem do currículo voltada para o conhecimento e para as disciplina**s, e não, como grande parte da ortodoxia corrente assume, uma abordagem voltada para o aluno (YOUNG, 2011, p. 396, grifo nosso).

Logo, para o autor supracitado, em diálogo com vários outros teóricos, o currículo deve ser baseado em disciplinas porque elas são as ferramentas do pensamento, porque as escolas são lugares do pensamento e não da experiência. Assim ele resume seu entendimento:

> As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um "objeto de pensamento" e não como um "lugar de experiência". Disciplinas tais como história, geografia e física são as ferramentas que os professores possuem para ajudar os alunos a dar o salto da experiência àquilo que o psicólogo russo, Vygotsky, denominou "formas superiores de pensamento". As disciplinas reúnem "objetos de pensamento" em conjuntos de "conceitos" sistematicamente relacionados (Young, 2011, p. 404).

Logo, conforme defende o autor, a escola é um lugar que reúne condições para compor o objeto do pensamento e não como lugar somente da experiência. Não que as experiências não sejam importantes, mas a escola é um local onde as práticas educativas permitem aos estudantes adquirirem os conceitos das disciplinas (História, Geografia, Biologia etc.), que possibilitam aos sujeitos fazerem abstrações e generalizações sobre a realidade. Portanto, as disciplinas, para Young (2011), são fundamentais porque permitem o aluno aprender nela o que não aprende em outro lugar. Desse modo,

> [..] as disciplinas, com sua sequência, ritmo e seleção de conteúdos e atividades, são o mais perto a que podemos chegar, em educação, de fornecer aos estudantes acesso a um conhecimento confiável. Em outras palavras, as disciplinas escolares expressam, no mínimo, valores universais que tratam todos os seres humanos como iguais, e não como membros de diferentes classes sociais, grupos étnicos ou gêneros (Young, 2011, p. 412).

Sendo assim, essa defesa é contrária ao que vêm defendendo as reformas curriculares no Brasil, como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017,) que preza pelo pragmatismo e a experimentação em detrimento da formação do pensamento teórico-conceitual. Em relação ao componente curricular Geografia na educação básica, segundo Rocha (2022), suas bases na BNCC estão atreladas à geografia de língua inglesa, principalmente a americana, que colocou somente a dimensão do pensamento espacial para a Geografia. Sendo essa concepção baseada nessa perspectiva norte-americana, principalmente.

Para Souza (2023), a Geografia na escola reforça que a educação geográfica deve se direcionar para a construção de conhecimentos e não de competências. Souza e Souto (2016) fazem a mesma defesa, uma educação geográfica baseada nos conhecimentos geográficos e não em competências. Desse modo,

> [...] entendemos que a educação geográfica objetiva um processo de ensino-aprendizagem baseado na construção de conhecimentos, em vez de competências, e, por isso, os grupos de inovação que a discutem visam a um ensino pautado na edificação de cidadãos capazes de utilizar os saberes construídos para fazer a leitura crítica

> do mundo e atuar de modo consciente dos seus direitos e deveres perante a sociedade dentro das regras do sistema escolar (Santos; Souto, 2018, p. 88-99).

Souza (2023) ratifica seu posicionamento em concordância com Santos e Souto (2016) ao afirmar que, "portanto, o conhecimento geográfico, como resultado de processo de ensino, é uma ponte, é a educação almejada efetiva dá ao permitir ao estudante um 'modo de pensar pela Geografia' [...] e, dessa maneira, ajudar o estudante em suas análises referentes ao espaço geográfico (Souza, 2023, p.209, grifo nosso). Dessa forma, a autora defende que o conhecimento da Geografia é o mediador a fim de que os estudantes pensem geograficamente, e esse pensamento possibilita a interpretação da realidade.

Na formação inicial, Callai (2013) propõe o ensino para além das disciplinas, mas sem excluí-las. Diante disso, podemos trazer essa discussão para a educação básica, que o ensino seja para além das disciplinas, mas sem excluí-las do currículo escolar. Uma das possibilidades que a autora propõe com relação ao ensino é trabalhar com uma construção dos conceitos científicos considerando o cotidiano dos estudantes, ou seja, estabelecer uma relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos que os estudantes trazem da sua realidade ou do senso comum.

Para tanto, segundo Callai (2013), a formação de conceitos em relação aos conhecimentos do senso comum exigirá do professor uma série de habilidades. Assim, fica a cargo da definição dos conceitos básicos de cada um dos componentes curriculares na escola e o seu papel particular de cada uma dessas disciplinas, bem como seus procedimentos didático-pedagógicos para se trabalhar junto com os escolares.

Segundo a autora, na Geografia, por exemplo, pode-se trabalhar com os conceitos-chave da ciência, como território, paisagem, região, lugar, natureza, homem, sociedade, dentre outros. Assim, esses conceitos são a base para promover o pensamento geográfico. Dessa forma, Callai (2013) defende a superação do ensino tradicional de transmissão de conhecimento para o de promover o desenvolvimento do pensamento geográfico, cujas bases são os conceitos geográficos mencionados, entre outros conceitos.

Tal pensamento é assim sustentado por ela quando diz da superação de trabalhar com o ensino de transmissão de informação para pensar a espacialidade em que vive, considerando os conceitos que são a base de um pensamento geográfico. A proposição é de incorporar no processo de ensino o desenvolvimento do pensamento geográfico (Callai, 2013, p. 17). Assim, o ensino de Geografia

precisa criar condições para que os estudantes construam os conceitos geográficos e que estes, por sua vez, são ferramentas intelectuais para a compreensão de suas espacialidades.

Cavalcanti (2019, 2024) também reforça que a Geografia na escola tem como contribuição levar o estudante a pensar pela Geografia. Isso significa operar com os conceitos, princípios e linguagens epistêmicas da ciência geográfica. Nessa perspectiva, ao operar com as categorias da Geografia (espaço, território, lugar, paisagem, região, entre outras), é possível compreender a realidade mediada pelo pensamento conceitual.

Portanto, defendemos um ensino de Geografia no Ensino Médio que se direcione para desenvolver a capacidade dos estudantes de pensar pela Geografia e não em pedagogia das competências proposta pelos atores hegemônicos das políticas neoliberais capitalistas. Além disso, essa capacidade intelectual de operar com o pensamento conceitual-geográfico permite a compreensão e a transformação dos ataques dos atores hegemônicos contra a maior parte da sociedade, que é posta à margem dessa racionalidade, como os negros, as mulheres, o grupo LGBTQ +, os periféricos, os migrantes, os sem-terra, os sem-teto, dentre outros.

Considerações finais

O projeto neoliberal tem adentrado nas instituições escolares, principalmente a partir da década de 1990, com ações que buscam adequá-las ao *modus operandi* de uma empresa. Tal projeto se iniciou por diversos movimentos, entre eles, o Consenso de Washington, em 1989, que propôs diretrizes a serem aplicadas aos países mais pobres, em especial à América Latina. Esse cenário influencia também os aspectos da educação, que a partir da década de 1990 passa a aderir a diversos ordenamentos de ordem geoeconômica mundial, principalmente com o financiamento de grandes empresas e organismos internacionais, logo aceitando as condições de mudança de direcionamento da educação pública no Brasil.

Diante desse cenário geopolítico mundial, a gênesis da perda de espaço da Geografia é oriunda dessas orientações do capitalismo neoliberal a partir da década de 1990. Esse, por sua vez, ganha conotações diferentes no decorrer do tempo, adentrando as políticas públicas curriculares no Brasil com fortes interferências de gestão empresarial com foco na formação técnica aligeirada para o mercado de trabalho. Tudo isso se justifica em virtude das contradições no cenário geoeconômico do mundo, cujas flexibilidades surgem para a sobrevivência na competitividade da globalização capitalista. Nesse cenário, é exigido do trabalhador que ele tenha várias habilidades

para se adaptar a essas mudanças, em especial a dos contratos flexíveis e que possa realizar diversas atividades.

Sendo assim, o modelo de educação neoliberal busca a formação de um novo homem, que esteja apto a sobreviver diante da alta competição nesse cenário, aceitando as condições de precariedade como fruto do acaso e da sorte e que, para isso, as competências fornecerão treinamento a fim de que eles possam aceitar que é fruto da condição daquele momento, mas logo chegará a sua vez de ser um vencedor. Logo, a Geografia, por oportunizar aos estudantes pensar e agir com seus conhecimentos, questiona e oferece ferramentas intelectuais para a resistência. Assim, ela é uma das disciplinas no Ensino Médio perigosas para o sistema neoliberal.

Nesse cenário, as empresas se inserem na educação no Brasil, em especial, com a reforma do Ensino Médio e a aplicação da BNCC, que garante a aplicação da lei da Reforma do Ensino Médio voltada para o direcionamento das competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o ensino de Geografia perde espaço de categorias, conceitos, princípios lógicos e linguagens porque questiona e difere da concepção de formação dessas reformas, que é adaptar os sujeitos às contradições socioespaciais. Sendo assim, diante das contradições operadas pelo direcionamento da formação voltada para as competências e habilidades empresariais, a Geografia passa a ameaçar esse projeto político e de classe social dominante.

Resistir e lutar diante desse cenário de reformas curriculares contemporâneas e neoliberais que adentraram os currículos brasileiros não tem sido tarefa fácil, mas é momento de esperançar. As dificuldades são postas exatamente devido à quantidade de dinheiro investido para produzir maquiagem que fabula os cenários educativos em todos os hábitos, seja na educação básica, seja no Ensino Superior. A injeção de dinheiro investido para implementação de suas reformas é muito grande e cativa diversos setores da sociedade, às vezes, até mesmo professores. Isso porque esses atores que irão defender a perspectiva das competências e habilidades são chamados para a produção de materiais didáticos, palestras, lives, viagens em congressos nacionais e internacionais, produção de material didático-pedagógico, entre outras ofertas.

Portanto, diante desse cenário, a Geografia é uma disciplina importante na escola porque permite aos estudantes pensar geograficamente as contradições e as possibilidades diante da realidade, bem como propor intervenções de transformação a partir das ferramentas intelectuais dessa disciplina (categorias, conceitos, princípios lógicos e linguagens). Para tanto, a proposição é que o ensino de Geografia seja focado nos seus conhecimentos geográficos a fim de formar o pensamento teórico-conceitual, o pensamento geográfico, operacionalizado na mediação

didático-pedagógico por meio de objetivo, conteúdo e métodos e não na pedagogia das competências.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de *et al*. **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de Geografia. Marília: lutas Anticapital, 2021.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **LEI N.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**- Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Pareceres – Ensino Fundamental– Ciências Humanas – Geografia. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres. Acesso em 22 de março/2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://www.academia.edu/28460877/Hist%C3%B3ria_das_disciplinas_escolares_reflex%C3%A3o_sobe_um_campo_de_pesquisa_Chervel_Cap_de_livro_digitalizado_.Acesso em: 17 jan. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: Alfa & Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia: Alfa & Comunicação, 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo editorial, 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762021000401676&script=sci_arttext. Acesso em: 29 jan. 2024.

FELIPE, Eliana. da S. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. Revista Brasileira de Educação- Anped, Rio de Janeiro, jul, 2020. Disponível em:

https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de. Acesso em: 17 fev. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org..). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 05 fev. 2024.

PIMENTA. Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROCHA, A. A. O raciocínio geográfico tem lugar num currículo progressista? Para começar um debate sobre a revisão da BNCC. Giramundo: **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 25–36, 2022. DOI: 10.33025/grgcp2.v9i18.4019. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/4019. Acesso em: 2 jan. 2024.

SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. Educação geográfica e a contribuição de novos temas: geodiversidade e risco socioambiental. In: FALCÃO SOBRINHA, José et al; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira; ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **A natureza e a geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023. p. 202-243.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575. Acesso em: 09 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795. Acesso em: 09 de maio de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Emani F. da F. Rosa 3. cd. Pono Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Francineila Pinheiro do.; SOUTO, Xosé Manuel. A Educação Geográfica em construção**. Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 1, n. 46, p. 79–113, 2018. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/741. Acesso em: 18 jan. 2024.

PEREIRA, Diego Carlos. História da Geografia escolar e seus manuais: considerações a partir da Reforma Francisco Campos (1931-32). **Geopauta**, v. 5, n. 4,, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/9657. Acesso em: 10 jan. 2021.

PUREZA,Marcelo Gaudêncio Brito; ROCHA,Genylton Odilon Rêgo da. AS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO PARA CIDADANIA OU FORMAÇÃO PARA O MERCADO? **REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA**, v. 27 n. 4 (2023). Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/3565/2381. Acesso em: 04 jan. 2024.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1717-1732, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756/8513. Acesso em: 27 jan. 2024.

TOMAZI, Nelson Dacio."A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público" de Christian Laval. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 1, junho, 2005, pp. 175-177

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2020

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1576. Acesso em: 5 fev. 2024.

SOBRE O AUTOR

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto. Doutor e mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2ª Graduação em Pedagogia (UNEAL-Facibra), Especialista em Gestão Educacional (Faculdade Apogeu). Professor da Educação Básica de 2008 a 2022, tutor na Universidade Aberta do Brasil (UAB-UnB) desde 2020 e professor substituto no Departamento de Geografia da Universidade de Brasília de 2022 até a presente data. É membro do Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF/UnB); dos Grupos de Trabalhos (GTs): Fundamentos Teóricos e Ensino de Geografia e GT Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia, ambos da Universidade Federal de Goiás; Grupo Investigadores Iberoamericanos en Educación Geográfica (IIEG). Áreas de pesquisa: ensino de Geografia e Geografia Humana. Contatos: https://orcid.org/0000-0002-6326-4906. Email: danieltabuleiro1@gmail.com