Boletim Paulista de Geografia

AGB SÃO PAULO DESDE 1934

Dossiê
Geografia e Marxismo

A pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação do ensino de Geografia na perspectiva neoliberal

Cláudia Lúcia da Costa

Universidade Federal de Catalão *(UFCAT)*
Catalão, Goiás, Brasil.
claudia.costa@ufcat.edu.br

Douglas Gonsalves Fávero

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais *(CEFET-MG)*
Araxá, Minas Gerais, Brasil.
faverodg@gmail.com



Boletim Paulista de Geografia

Ano: 2026

N°: 116

Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

A pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação do ensino de Geografia na perspectiva neoliberal

Resumo

O texto objetiva analisar o ensino de Geografia no contexto das reformas neoliberais a partir de uma abordagem nos marcos do materialismo histórico e dialético. Compreender o cenário de articulação da Base Nacional Comum Curricular como carro-chefe das reformas neoliberais contemporâneas, agudizando os interesses do capital privado para a educação no Brasil e o ensino de Geografia proposto no documento são debatidos no texto. O ensino de Geografia tem como tarefa desmistificar o espaço, compreendendo os modos de produção das formações sociais, retomando a compreensão da totalidade, superando o todo fragmentado do espaço globalizado. Se o modo de produção capitalista se alimenta da exploração do trabalho e do meio ambiente, impondo à escola uma formação tecnicista e mantenedora da reprodução das desigualdades sociais, como a Geografia escolar pode ser um instrumento de formação crítica frente a essa sociedade? A proposta do texto é apontar o ensino de Geografia, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como possibilidade de superação dessa Geografia simplória e enfadonha, e que possa, a partir disso, levar à compreensão das contradições do capitalismo e traçar um caminho para um projeto de educação capaz de contribuir para a superação da sociedade de classes, pautando-se no conhecimento sistematizado.

Palavras-chave: BNCC; reforma empresarial da educação; neotecnicismo; Geografia escolar.

Historical-critical pedagogy as a possibility of overcoming the teaching of Geography from a neoliberal perspective

Abstract

The text aims to analyze the teaching of Geography in the context of neoliberal reforms from an approach within the framework of historical and dialectical materialism. The text discusses the context for articulating the National Common Curricular Base as the flagship of contemporary neoliberal reforms, heightening the interests of private capital in education in Brazil, and the geography teaching proposed in the document. Geography teaching aims to demystify space, understanding the modes of production of social formations, and reclaiming the understanding of totality, overcoming the fragmented whole of globalized space. If the capitalist mode of production feeds on the exploitation of labor and the environment, imposing a technocratic education on schools that maintains the reproduction of social inequalities, how can school geography be an instrument of critical education in this society? The purpose of this text is to highlight geography teaching from the perspective of historical-critical pedagogy as a possibility for overcoming this simplistic and boring geography. This approach can lead to an understanding of the contradictions of capitalism and chart a path toward an educational project that can contribute to overcoming class-based society, based on systematized knowledge.

Keywords: BNCC; corporate reform education; neotechnicism; School geography.

Introdução

O artigo em questão é fruto de uma pesquisa bibliográfica e documental, que tem como objetivo elucidar o ensino de Geografia no âmbito das políticas neoliberais da educação, apresentando a pedagogia histórico-crítica (PHC) como um movimento de superação dessa perspectiva neotecnicista para a Geografia escolar.

Desta forma, o artigo fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico e dialético, inaugurado por Marx e Engels (2007), que tem a prática social e histórica como fundamento da análise, uma vez que "[...] parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida" (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Ainda, trata-se de uma tradição que busca a transformação radical das relações sociais existentes, conforme indica os autores: "A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelo homem e que o próprio educador tem de ser educado", de modo que, "A coincidência entre altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária" (Marx; Engels, 2007, p. 533-534).

Apesar de Marx e Engels não terem escrito obras específicas sobre a educação, fizeram a crítica ao modo capitalista de produção, indicando como um conjunto de relações, entre elas a educação, são subordinadas nessa lógica societal. Assim, "Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações.". Ou seja, trata-se de uma "[...] iluminação universal em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica em sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda existência que nela se manifesta." (Marx, 2011, p. 59).

Nesse sentido, portanto, trata-se de compreender a educação não por si só, mas contextualizada de forma histórica no conjunto das relações sociais, coloridas pela iluminação universal do modo de produção capitalista. É desta forma que o contexto histórico e a atualidade marcada pela ofensiva neoliberal para a educação trazem a importância da análise

sob a ótica da perspectiva marxista, uma vez que o regime de acumulação vigente demanda um tipo específico de trabalhador e, por conseguinte, de educação escolar.

A ofensiva neoliberal para a educação vem culminando em condições cada vez mais precarizadas de trabalho e no adoecimento docente como marca dos últimos anos. O excesso de burocracias para o trabalho docente, a falta de condições adequadas de trabalho, a sobrecarga e a baixa remuneração são características desse processo. O carro chefe dessas reformas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada e implantada num contexto de falta de debates e de açodamento, no sentido de atender aos interesses da lógica vigente, sobretudo garantindo a participação cada vez mais significativa dos organismos internacionais nos ditames das políticas públicas para a educação no Brasil.

A flexibilização, a individualização, a competitividade e a responsabilização se ampliam da esfera do ambiente de trabalho fabril para a educação e para a vida, na perspectiva de cooptação das subjetividades imposta pela atual fase do sistema capitalista. A BNCC expressa esses pressupostos para a formação dos estudantes, instituindo uma formação voltada para uma cidadania que o modo de produção exige, que o mercado impõe. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia nela aparece, dentro da área de Ciências Humanas, carregado de um esvaziamento de conteúdos e de leitura crítica do espaço. E, desse modo, é fundamental desvelar esse ensino, suas contradições e suas perspectivas.

Para isso, ao encontro do método da Economia Política, "[...] que se eleva do mais simples ao combinado" (Marx, 2011, p. 56), apresenta-se a pedagogia histórico-crítica (PHC) como "[...] uma mediação no seio da prática social", em "[...] um movimento que vai da síncrese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples')" (Saviani, 2018, p. 59). Nessa direção, busca-se "[...] uma pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção" (p. 61).

Não obstante, a PHC situa-se no âmbito de uma concepção "[...] que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo" (Saviani, 2012, p. 120). Nessa perspectiva, Martins (2018) indica que a PHC é um movimento

de tradutibilidade da escola unitária de Gramsci (2006), que tem a tarefa de "[...] inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa." (p. 36).

Assim, para Gramsci (2006, p. 37), a escola unitária, articulando o "[...] ensino das primeiras noções do Estado e da sociedade", busca criar os "[...] elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas.", tendo o trabalho como o elemento basilar do processo educativo que, conforme o autor:

> Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada de forma natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 2006, p. 43).

Assim, em um primeiro momento, o artigo apresenta o neoliberalismo e as suas construções para a educação no Brasil, manifestos pela reforma empresarial da educação, a partir de autores como Harvey (2008a, 2008b), Gentili (1996), Freitas (2018), entre outros. Tal construção perpassa por políticas desenvolvidas desde a década de 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e deságuam na BNCC, como epicentro das reformas neoliberais na educação.

Em seguida, o artigo apresenta as contradições presentes na BNCC referentes ao ensino de Geografia, apresentando o reducionismo teórico e metodológico desse componente curricular, ao fundi-lo nas Ciências Humanas, em uma perspectiva mercadológica, fragmentária e esvaziada. As críticas fundamentam-se a partir da leitura crítica do texto da BNCC (Brasil, 2018b) e de autores como Couto (2016) e Pinheiro e Lopes (2021).

O último tópico do artigo discute a função social do ensino de Geografia diante do avanço das políticas neoliberais, abordando Milton Santos (2009) e David Harvey (2006) para compreender o papel da Geografia no desvelamento do espaço. Além disso, aponta a tarefa central do ensino de geografia na construção de uma formação humana integral, ancorada na PHC (Saviani, 2012, 2018) como forma de viabilizar essa perspectiva. Ainda, a partir de Couto (2023), analisa como a PHC pode apontar para uma metodologia que seja derivada do processo de totalização permanente do ser-estar espacial do ser humano, por intermédio da relação entre seus diferentes momentos: da práxis, decomposta em prática e saber, e da teoria. Não obstante, o artigo intenciona contribuir para a discussão do ensino de Geografia no contexto do neoliberalismo, apontando a PHC como instrumento de trazer a Geografia escolar ao seu papel de revelar a essência do espaço e de superação das desigualdades sociais nele postas.

Neoliberalismo, reforma empresarial da educação e BNCC

O neoliberalismo emerge como um complexo processo de construção hegemônica, em resposta à crise capitalista da década de 1970, em que o regime de acumulação fordista/taylorista já não respondia mais às demandas de acumulação do capital. Nesse sentido, o neoliberalismo surge da confluência de um vigoroso pensamento econômico e filosófico – referenciado em autores como Friedrich Hayek, Milton Friedman e James Buchanan –, e da necessidade política do bloco dominante frente ao esfacelamento do paradigma keynesiano expresso no Estado de bem-estar (Gentili, 1996).

Para o pensamento neoliberal, a crise se dá porque os sistemas institucionais dependentes da esfera do Estado não atuam, eles mesmos, como mercados. Isso acontece no campo da previdência, das políticas de emprego, e também, da educação. Com a crise do regime fordista/taylorista, o capital passa a exigir um Estado menos inchado, menos interventor e menos corrupto, um Estado mínimo. Dessa forma, para Harvey (2008a), o Estado passa a ter o papel de criar e preservar uma estrutura institucional apropriada para essas práticas, tendo o caráter mínimo na regulação dos mercados, de forma que o próprio capital passe a atuar nessa esfera, interferindo diretamente na economia e nas políticas públicas, como a educação.

O neoliberalismo se estrutura, portanto, como uma estratégia de poder em dois sentidos articulados e complementares: 1) de um lado, por um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico e educacional, buscando estratégias de recomposição da taxa de lucro; e, 2) de outro, por uma série de estratégias culturais, orientadas a impor um novo diagnóstico acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais possa legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas possíveis no atual contexto histórico. Trata-se da construção de um consenso que sustenta e reivindica para si tais estratégias de poder (Gentili, 1996).

No plano econômico, o regime de acumulação fordista-taylorista, marcado pela produção verticalizada, em série e em massa, com a reprodução mecanicista dos procedimentos do trabalho, vai sendo substituído por um regime de acumulação flexível, apoiando-se na "[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo." (Harvey, 2008b, p. 140). A partir da clássica retórica liberal da regulação social pelo mercado, o neoliberalismo busca, em sua essência, a privatização e a transformação em mercado em todas as áreas sociais (Harvey, 2008a).

Aliada a isso, há uma imposição de reformas em setores estratégicos, como o próprio Estado, a previdência social e a educação, movimento que inicia nos países centrais na década de 1980, e se espraia para os países periféricos a partir da década de 1990. Nesse processo, houve um destaque das agências financeiras multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), na internacionalização dessa agenda de ajustes estruturais, de forma que os países, ao formalizarem empréstimos, acabavam condicionados à realização de reformas econômicas, sociais, trabalhistas e educacionais. Já, no âmbito educacional, esses ajustes são mediados por organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que atuam como construtoras de consensos sobre a ineficiência da educação pública e na legitimação das reformas neoliberais (Felipe, 2020, p. 82).

A OCDE tem sido a grande responsável por introduzir uma concepção neotecnicista de educação, retomando a teoria do capital humano sob novas bases, a pedagogia das

competências. Tal perspectiva busca garantir uma matriz conceitual de habilidades e competências dos sujeitos, para que tenham condições de empregabilidade, alinhada com as demandas do capital por um trabalhador flexível e adaptado. Junto a isso, a OCDE tem assumido grande relevância na área de políticas educacionais, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), do qual o governo brasileiro tem participado desde 1997 (Curado Silva, 2020, p. 104-105).

A Unesco, por sua vez, vem atuando na construção de consensos sobre a necessidade dos ajustes estruturais da educação, por meio de conferências internacionais (Felipe, 2020, p. 83). O marco desse processo data de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Em tal conferência, os países signatários, incluindo o Brasil, assumiram a responsabilidade de "[...] definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho" (Unesco, 1990, p. 4), de modo a avaliar os resultados de forma objetiva a partir de metas mensuráveis.

Para Freitas (2018), no Brasil, esse processo se inicia com a implementação, ensaiada desde os idos de 1988, de um sistema de avaliação em larga escala, combinado com um movimento de criação de referências nacionais curriculares, capitaneado pela coalização de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), – hoje, representado no partido União Brasil. Assim, conforme Freitas (2018, p. 9), "[...] disso, resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais [...] e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)", formando, dessa forma, os "[...] ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)".

Freitas (2018, p. 38-39), fundamentado a partir de Diane Ravitch (2011), vem denominando essa agenda fomentada pelos organismos internacionais multilaterais como uma reforma empresarial da educação, que tem como objetivo último a privatização da educação, lançando-a na lógica reguladora do mercado. Para o autor, esse movimento tem como características fundamentais a padronização da educação, a ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas essenciais, o ensino voltado para resultados pré-determinados, a

transferência do mundo empresarial para a educação, políticas de responsabilização, por meio de testes e avaliações em larga escala, e do controle da escola por meio da ideologia do livre mercado.

Nesse sentido, a reforma empresarial da educação constitui uma verdadeira engenharia social, que, pensando a escola como uma empresa, a insere em um processo de padronização, submetido a controle. Dessa forma, "[...] a educação, vista como um 'serviço' que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização". No campo técnico, por sua vez, a "[...] reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais" (Freitas, 2018, p. 29).

No Brasil, ao longo da década de 1990, ganham força as ideias pedagógicas de Jean Piaget, que passam a ser adotadas de forma quase que unânime nas escolas brasileiras, exercendo uma influência determinante nas práticas pedagógicas. Concomitantemente, há uma expansão das perspectivas de John Dewey, por meio das metodologias de projetos, que passam a ser articulados com a teoria do capital humano e da pedagogia das competências da OCDE, assumindo uma perspectiva que vem sendo chamada de neotecniscmo (Lima; Sena, 2020). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, começam a sinalizar essas ideias a partir de conceitos atitudinais e procedimentais, assim como habilidades e competências, tornando-se uma tentativa de uma base nacional comum e a matriz de referências para o Sistema de Avaliação para a Educação Básica (Saeb) (Felipe, 2020), ainda que em um momento inicial da reforma empresarial da educação.

Importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, traz uma menção à necessidade de uma base comum para a educação, citando a necessidade, também, de serem estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum (Brasil, 2022, p. 116). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDBEN), seguindo a Carta Magna, também indica, no inciso IV do artigo 9, a incumbência da União em estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, "[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (Brasil, 1996).

No entanto, tais dispositivos legais são frutos de um amplo processo de mobilização social em torno da construção de uma educação nacional no processo de Assembleia Constituinte, em 1987. Nesse contexto, a Comissão Nacional pela Reformulação da Formação do Professor, antecessora da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), propôs que todas as licenciaturas deveriam ter uma base comum, buscando uma identidade da docência. Todavia, tal base não deveria ser um currículo mínimo ou um conjunto de disciplinas, mas uma concepção básica de formação de educadores e um corpo de conhecimentos fundamentais (Albino, Silva; 2019, p. 151; Saviani, 2016, p. 74).

Com a ascensão da coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003, que prometia dar uma nova direção para a educação, há uma descontinuidade, ainda que sem rupturas, com a implementação da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018). Apesar de um certo giro à esquerda – ainda que modesto em seus resultados, trouxe possibilidades de governança com um centro de políticas de equidade –, não promoveu mudanças estruturais, implementando uma agenda frágil de políticas sociais (Curado Silva, 2020).

Entre os avanços no âmbito educacional, foi retomado o diálogo com entidades, docentes e pesquisadores da educação, ainda que, também, permeado por organizações com interesses empresariais. Dessa forma, houve, em 2013, a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, "[...] que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (Brasil, 2013, p. 4).

Todavia, o golpe jurídico, midiático e parlamentar, que afastou a coalização do PT em 2016, interrompeu esse esforço da construção de orientações e diretrizes gerais para a educação brasileira, retomando, de forma acelerada, as políticas neoliberais que estavam em construção no final do século XX. "Com isso, membros da equipe do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave no Ministério da Educação" (Freitas, 2018, p. 11). Ademais, houve uma intervenção no Conselho Nacional de

Educação (CNE), com a destituição de conselheiros e a nomeação de novos sem consulta à comunidade científica e educacional, além do fim da vinculação constitucional dos recursos para a educação e saúde, e um conjunto de medidas que representa um desmonte da educação pública, democrática e de qualidade, perante a defesa de interesses do mercado (Steinbach; Martins, 2022).

A primeira medida do governo Temer foi a Lei n. 13415/2017, que instituiu o "Novo Ensino Médio" (Brasil, 2017a), aumentando a carga horária mínima e o número de escolas de tempo integral, criando os itinerários formativos, nos quais os estudantes possam escolher os rumos de aprofundamento dos estudos, e legitimando o "notório saber", flexibilizando a formação docente específica. Em seguida, tem-se, ainda em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, no final de 2018, para o Ensino Médio (Brasil, 2017b, 2018a). E, ainda, há o encaminhamento de uma proposta de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, promulgada já no governo Bolsonaro, em 2019, como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e, em 2020, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020a, 2020b).

Além das críticas quanto à falta de diálogo e o caráter impositivo das medidas adotadas, gerando protestos e manifestações em diversos setores, há um retorno das concepções neotecnicistas, em alinhamento às demandas das agências internacionais, como a OCDE, retomando a pedagogia das competências. Dessa forma, promove-se um processo de padronização, uma vez que a Base passa a ser o próprio currículo, buscando um patamar comum de aprendizagem para todos(as) os(as) estudantes a partir de dez competências gerais. Ademais, a BNCC alcançou um escopo jamais visto na história da educação brasileira, articulando um conjunto de políticas educacionais, perpassando por "[...] matrizes de referências das avaliações e dos exames em larga escala, currículos dos cursos de formação inicial de professores, cursos e programas de formação continuada, programas e projetos do Ministério da Educação e o Programa Nacional do Livro Didático" (Felipe, 2020, p. 97).

Portanto, não seria exagero dizer que a BNCC é a unidade de concretização da reforma empresarial da educação no Brasil, uma vez que, "[...] como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de 'alinhamento' (bases/ensino/avaliação/responsabilização)" (Freitas, 2018, p. 81), de forma a eliminar a diversidade e a autonomia escolar e docente, inundando a educação com assessorias, testes, plataformas *online* e manuais padronizados para atender aos requisitos da BNCC. Nesse sentido, Girotto (2017) trata da BNCC como a continuidade da lógica de um projeto de educação em que alguns elementos se mantêm e outros novos surgem, lógica que já se fazia presente, também, na construção dos PCN. Segundo o autor:

> Nesta lógica, os PCNs vinham acompanhados da imposição de um sistema de avaliação da educação básica nacional, com forte viés tecnicista que reduzia a ideia de avaliação aos testes padronizados. Ao mesmo tempo, este modelo de currículo unificado e a adoção de testes padronizados como sinônimo de avaliação garantia, aos diferentes sistemas de ensino, um maior controle sobre o trabalho docente, com profundas implicações em suas condições de carreira. Abriu-se, portanto, o caminho para a implementação de políticas de desvalorização salarial, com a difusão de um modelo de controle de desempenho docente a partir do pagamento de bonificações, atrelado aos resultados dos estudantes nos testes padronizados (Girotto, 2017, p. 430).

E, diante desse cenário, a BNCC segue aprofundando a formação tecnicista, aumentando a burocracia no trabalho docente, ampliando as avaliações padronizadas e as cobranças por resultados. Essas medidas, em conjunto, têm levado, também, ao aumento da precarização do trabalho docente e do adoecimento, das cobranças e das pressões por metas e resultados, ainda que sem melhoria nas condições de trabalho, no investimento e na carreira. Não obstante, o esvaziamento dos conteúdos de Geografia também se intensifica com a BNCC, configurando um alinhamento cada vez mais evidente com os ditames do capital para a educação — tal como apontado pelas diretrizes e recomendações de organismos internacionais como a OCDE —, cuja influência e desdobramentos serão discutidos a seguir.

A BNCC e o ensino de Geografia

A Geografia, como matéria escolar, carrega uma trajetória, desde a sua sistematização, atravessada pela reprodução de uma Geografia tradicional na escola, simplória e enfadonha, como apontava Yves Lacoste (1988). Essa Geografia era meramente descritiva e transmitida para ser decorada, contrastando com a Geografia como saber estratégico a serviço da

compreensão do espaço e domínio de territórios, ou seja, com a Geografia "para fazer a guerra", conforme aponta o autor. Frente a essa marca, surgiu a necessidade, nos anos 1960, de debater criticamente o papel e a forma do ensino de Geografia adotado nas escolas. Nesse sentido, a influência de um pensamento crítico na ciência geográfica requeria uma nova Geografia a ser ensinada. No entanto, esse processo foi interrompido pelo golpe que culminou na ditadura militar e durou até o ano de 1985, substituindo a Geografia e a História como disciplinas escolares pela área de Estudos Sociais. Nesta perspectiva, Pinheiro e Lopes (2021, p. 5-6) destacam que:

> [...] Durante esses 21 anos, sob um rígido controle ideológico, a disciplina Geografia (e posteriormente os Estudos Sociais) serviu aos militares como ferramenta ideológica, pois os conhecimentos previstos na organização curricular passaram a ter um caráter de exaltação à Pátria e vazio de conteúdos pedagógico-geográficos significativos. Portanto, criada no período do Governo Militar, a área de Estudos Sociais substituiu a Geografia e a História no currículo das escolas brasileiras, resultando em um inequívoco retrocesso nas conquistas que a Geografia, bem como a História, havia conseguido até então. A nova disciplina escolar não se aprofundava nos conteúdos geográficos e nem nos históricos, manifestando seu caráter vazio, superficial e, pretensiosamente, neutro.

Mas, o pensamento crítico se fazia presente nos questionamentos ao contexto do país e ao ensino de Geografia da forma como era trabalhado e, com o fim da ditadura militar, diversas mudanças aconteceram nos conteúdos, metodologias e na legislação do país, como a criação da LDBEN 9.394/96, e, em seguida, dos PCN, como já discutido anteriormente. Estes trouxeram o fim dos Estudos Sociais, retomando a Geografia e a História como componentes escolares novamente presentes no currículo, assim como os debates e as construções interrompidos pela ditadura militar.

Entretanto, é importante frisar que, ainda que os PCN tenham trazidos alguns avanços em aspectos relevantes e fundamentais para o ensino de Geografia e para a educação, o documento foi criado na lógica da reforma empresarial da educação, conforme já apresentado. Desse modo, Pizzato (2001, p. 79) expõe algumas contradições do documento como a perspectiva de "interdisciplinaridade", que acabou não permitindo um aprofundamento dos conhecimentos de cada componente curricular, pois como o diálogo com as outras disciplinas se tornou essencial, muitas vezes, o que era trabalhado em sala de aula acabava sendo uma temática mais geral, superficial, para dar conta do diálogo proposto. A

interdisciplinaridade e a pluralidade metodológica revelavam, portanto, uma tendência ao esvaziamento de alguns conteúdos e matérias escolares nesse documento.

E, se esse debate já estava levantado, concomitantemente, desenvolvia-se uma discussão acerca de se ter uma base comum para educação no Brasil, no sentido de avançar naqueles aspectos já conquistados pelos PCN, e naqueles sintetizados nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2013). Todavia, como exposto anteriormente, diante do golpe sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff, que culminou em seu *impeachment*, outros rumos foram tomados para esse tema, levando à criação apressada e pouco debatida da BNCC, trazendo diversos retrocessos, inclusive no âmbito do ensino de Geografia.

Na primeira versão da BNCC, Couto (2016) analisa a Geografia no contexto em que aparece, dentro das Ciências Humanas. O autor afirma não haver uma profundidade nessa classificação, pois ela não considera a epistemologia das ciências. De modo que, segundo o autor, a Geografia, a História, a Filosofia e a Sociologia ficam limitadas e fragilizadas do ponto de vista dos conteúdos e métodos na generalização e justaposição dessas áreas, para caberem dentro das Ciências Humanas. Ainda, o autor destaca que o componente curricular de Geografia aparece em dezoito páginas nessa primeira versão, sendo que, em um pequeno texto, de pouco mais de duas páginas, apresenta seu conceito, o objeto de estudo, as possibilidades de interdisciplinaridade, a finalidade da Geografia na escola e a progressão do ensino fundamental até o médio (Couto, 2016, p. 10-11).

A terceira versão da BNCC do ensino fundamental começou a ser redigida e apresentada em 2017 e foi homologada em 2018, seguindo para a sua implantação. A BNCC, na sua versão final, não apresenta, expressamente em seu texto, uma concepção de currículo, de educação e de avaliação, questões fundamentais para um documento com tal alçada. O texto não historiciza a ciência geográfica ao longo de sua trajetória, não trata das diferentes concepções teórico-metodológicas, e tampouco traz a relação entre a ciência geográfica e a Geografia escolar. Ou seja, as fragilidades apontadas desde a primeira versão ficam mantidas ou se aprofundam na versão final que está em vigor.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), havia uma apresentação que trazia a caracterização da área da Geografia, destacando o conhecimento geográfico e a sua importância social, os objetivos da Geografia e o aprender e ensinar Geografia, que não aparecem na BNCC, como destacado anteriormente. Além disso, a interface com a pluralidade cultural, orientação sexual, ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, temas dos PCN, ainda que não fossem aprofundados ou abordados de forma crítica, desapareceram ou aparecem de forma muito mais genérica na BNCC.

De modo geral, os conteúdos relacionados aos temas de gênero e diversidade ou não aparecem na Base, ou aparecem de forma mais genérica, bem como os temas relacionados às questões étnico-raciais. Então, como pensar a formação crítica de sujeitos, sem estudar as principais marcas de um país que traz o racismo estrutural, o patriarcado, o sexismo, o machismo e LGBTfobia como condições de sustentação do sistema capitalista? Como trabalhar um espaço geográfico genérico de que trata a BNCC? Os apontamentos apresentados revelam a concepção de formação engajada com a cidadania neoliberal, voltada para o mercado de trabalho, tecnicista, ao ponto de não trazer em sua centralidade valores e atitudes de formação humana integral, imprescindíveis para a vida coletiva e seus enfrentamentos.

As Ciências Humanas, na BNCC do ensino fundamental, tomada em sua terceira e última versão que segue em curso, apresentam a formação do chamado "raciocínio espaço-temporal", que "[...] baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica" (Brasil, 2018b, p. 353). Nota-se que esse conceito, no sentido de tentar "juntar" as diversas ciências aqui tratadas, acaba não aprofundando no raciocínio espacial da Geografia, que conta com todo o aparato teórico e metodológico de trabalho próprio dessa ciência, apontando para uma leitura "geo-histórica da sociedade", ou seja, não considerando as especificidades de cada campo científico em questão, nem propriamente da Geografia e nem propriamente da História. Novamente, as críticas apontadas por Couto (2016) à primeira versão permanecem na versão vigente.

A BNCC enfatiza, na apresentação dos conteúdos de Geografia, os conceitos-chave para a formação do raciocínio geográfico, mas, ao longo do documento, nas habilidades

propostas, não trata especificamente deles. Assim, não há destaque para esses conceitos ou uma forma de enfatizá-los em alguma unidade temática. Segundo Pinheiro e Lopes (2021, p. 19):

> É válido ressaltar que o documento da ênfase a cinco conceitos geográficos operacionais, mas ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais não menciona, suficientemente, nada sobre trabalhar especificamente com algum desses conceitos ou até mesmo com o conceito de espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia. Isso mostra uma contradição do documento, pois ao mesmo tempo que chama a atenção para os conceitos chave da disciplina no texto introdutório, não frisa razoavelmente sua utilização como conceito no desenvolvimento das habilidades.

O documento aponta ainda que "tempo, espaço e movimento" são categorias básicas das Ciências Humanas (Brasil, 2018b, p. 353). No entanto, não traz a base científica para essa afirmação, e, o tempo todo, trata do ensino de História e Geografia juntos. Da mesma forma, não há uma tratativa nem teórica e nem metodológica desses conceitos, nem na Geografia e nem na História. Não que não haja uma interface, uma interdisciplinaridade possível, a crítica aqui apontada é para a atenção que se deve empenhar em tratar duas ciências com campos científicos próprios e distintos como se fossem uma só, e a intencionalidade que há por trás dessa junção.

No texto, destaca-se a seguinte afirmação: "E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo" (Brasil, 2018b, p. 354). O trecho evidencia a ênfase na individualização e na responsabilização dos sujeitos em relação às suas próprias trajetórias e ao contexto social mais amplo em que estão inseridos. Dessa forma, é promovida uma descontextualização da Geografia, uma vez que não situa os sujeitos no contexto das relações capitalistas de produção, divididas em classes sociais, e que suas condições, na maioria das vezes, independem de suas escolhas. Desse apontamento, o texto segue para a ampliação da complexidade da formação de raciocínio, até chegar aos direitos humanos, também vistos como valorização das diferenças e respeito aos direitos civis. E, então, chega-se ao conceito de cidadania: "Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive" (Brasil, 2018b, p. 356).

Os trechos citados demonstram o alinhamento da BNCC com os imperativos demandados pelo capital, expressos na perspectiva educacional propagada pela OCDE. Dessa forma, trata-se de formar um sujeito responsável e responsabilizado, ao mesmo tempo,

conformado e propositivo, preparado para "[...] atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais" (Brasil, 2018b, p. 356).

No que tange às unidades temáticas dos anos finais do ensino fundamental, de modo geral, os conteúdos não estão muito distintos ou diferentes dos que, habitualmente, já se trabalhava na Geografia escolar. No entanto, é possível notar, por exemplo, a falta de conteúdos sobre movimentos sociais do campo e da cidade, assim como sobre os processos de transformações sociais e o envolvimento político e coletivo dos sujeitos.

Na BNCC, as unidades temáticas para os anos finais do ensino fundamental estão organizadas da seguinte forma: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de pensamento e representação espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida (Brasil, 2018b, p. 361-364). Essas unidades permanecem as mesmas do sexto ao nono anos, sendo as habilidades gradualmente modificadas conforme a série, expressas pelos chamados códigos alfanuméricos. As diretrizes da Base para os conteúdos de Geografia dos anos finais do ensino fundamental estão descritas entre as páginas 381 a 395.

Todos esses conteúdos passaram a ser mais genéricos, menos aprofundados e sem conexão direta com os conceitos-chave da Geografia, tornando o raciocínio geográfico menos crítico e mais operacional. Da mesma forma, o conceito de espaço, central na Geografia, como uma forma de desvelar as relações sociais, não aparece, perdendo a perspectiva de análise da totalidade, essencial na construção do pensamento crítico.

A pedagogia histórico-crítica e a função social do ensino de Geografia diante do avanço das políticas neoliberais

Milton Santos (2009, p. 35) afirma que o espaço, pensando no espaço globalizado, aparece como um todo fragmentado, assim: "o espaço, habitação do homem, é também o seu inimigo, a partir do momento que a unidade desumana de coisa inerte é um instrumento de sua alienação". E, para desmistificar o espaço, é preciso, também, desmistificar o ser social; a partir do estudo da história dos modos de produção e das formações sociais, compreendendo o valor real de cada coisa no interior da totalidade:

> Devemos nos preparar para estabelecer os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, de um espaço que possa unir os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-los em classes, em exploradores e explorados; um espaço matéria-inerte que seja trabalhada pelo homem mas não se volte contra ele; um espaço Natureza social aberta à contemplação direta dos seres humanos, e não uma mercadoria trabalhada por outra mercadoria, o homem fetichizado (Santos, 2009, p. 41).

O nosso problema, portanto, afirma o autor supracitado, é um problema teórico e prático, de reconstruir o espaço, para que ele não seja veículo de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade, para que não se crie ou se preserve desigualdades sociais (Santos, 2009). Então, se compreendemos que a BNCC é um instrumento a serviço da formação tecnicista, da mercantilização da vida e da reprodução, portanto, das desigualdades sociais, a Geografia nela aparece a esse serviço, totalmente descomprometida e descompromissada com o desvelamento do espaço. Assim, é importante compreender o processo de neoliberalização da sociedade e buscar alternativas a partir de suas contradições, que possam levar ao enfrentamento dessa profunda agudização da precarização do trabalho e da vida.

Dessa forma, Harvey (2006, p. 136) aponta o "[...] retorno ao corpo como medida de todas as coisas", de modo que o corpo que habitamos, e que é para nós a medida irredutível de todas as coisas, não é ele mesmo irredutível. Assim, "[...] o corpo pode ser uma estratégia de acumulação no sentido mais profundo do termo, mas é igualmente o *lócus* da resistência política" (Harvey, 2006, p. 178), sendo a pessoa um sujeito histórico construído socialmente, e as ações coletivas fundamentais nesse enfrentamento que exige engajamento consciente e transformador.

E Harvey (2006) trata das crises do capitalismo que se ampliam e se aprofundam, revelando-se na análise por ele denominada "A Geografia do Manifesto", derivada da obra de Marx e Engels, de 1848, *O Manifesto do Partido Comunista* (Marx; Engels, 2010). Para o autor, cabe ao geógrafo detectar, de imediato, os ajustes espaciais e os desenvolvimentos geográficos desiguais, fruto da trajetória da acumulação capitalista, destacando a centralidade desse processo ao afirmar que:

> Essa dimensão do Manifesto merece um escrutínio mais profundo, pois tem muito a dizer sobre como a burguesia tanto cria como destrói os fundamentos geográficos – ecológicos, espaciais e culturais – de suas próprias atividades, construindo um mundo à sua própria imagem e semelhança (Harvey, 2006, p. 40).

É preciso, portanto, trazer à luz a força política da mudança no sentido de combater a lógica destrutiva da globalização contemporânea. Nesse sentido, se a produção do espaço é um aspecto intrínseco da dinâmica da acumulação do capital, a Geografia tem tarefa central, na luta de classes, de resgatar a coletividade e as lutas sociais, na tentativa de contribuir para um projeto político emancipatório, trazendo à tona o poder subversivo para a mudança.

Desse modo, os autores mostram o potencial destrutivo da sociedade capitalista, a lógica de uma sociedade dividida em classes sociais e a exploração do trabalho como essencialidade desse modo de produção, que destrói, severamente, o meio ambiente, em nome do lucro, colocando-o acima das vidas. A Geografia, portanto, tem como tarefa social, por meio do ensino, o compromisso de romper com essa tradição de uma instrução simplória, enfadonha e alienante, propiciando o desvelamento do espaço, a essência do funcionamento da sociedade e as formas de pensamento crítico e atuante, no sentido de que as pessoas possam lutar pela construção de uma outra sociedade, de um mundo melhor.

Isso posto, compreendemos que a Geografia, pensada e ensinada a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012, 2018), pode tornar o trabalho educativo promotor das condições subjetivas de consciência para a transformação da sociedade. Dessa forma, junto às contribuições de Couto (2016, 2023), aponta-se a perspectiva de ensinar uma Geografia engajada com o desvelamento do espaço, trazendo a essência do modo de produção capitalista, a luta de classes e as desigualdades por eles produzidas. Pretende-se, portanto, avançar na discussão sobre a agudização das políticas de precarização da educação, trazidas pelo neoliberalismo, e apontar caminhos para a leitura das contradições desse processo, avançando nas possibilidades de superação do mesmo, rumo à construção de uma outra sociedade.

O trabalho pedagógico, na PHC, tem como fim a prática social, ainda que também a tenha como efetivo ponto de partida, em um movimento dialético. Segundo Saviani (2018), parte-se dos problemas que se apresentam pela prática social, buscando os instrumentos teóricos e práticos do conhecimento, que são necessários para investigar tais problemas, para que ocorra a incorporação de processos culturais, transformados em elementos ativos da

transformação social. E, nesse momento, atinge-se a catarse nas dimensões política e ética para a atuação social, no sentido da mudança do sistema econômico vigente.

A PHC propõe, portanto, um movimento de síntese. Parte-se da realidade empírica, como um todo caótico em que se apresenta, apropriando de instrumentos do conhecimento, que possibilitem formas mais elaboradas de pensamento sobre essas relações, chegando à compreensão da realidade em sua totalidade, tendo-a, por consequência, também como ponto de chegada. Nessa direção, Pastoriza e Caiado (2016, p. 8-9) sistematizam o ensinar Geografia segundo a PHC:

> 1. Oportunizar a instrumentalização das linguagens importantes para a compreensão do conteúdo geográfico sistematizado, necessárias para a emancipação do sujeito. Por exemplo: a elaboração e a interpretação dos mapas, leitura de imagens e compreensão de textos;
> 2. Propor uma reflexão crítica sobre a prática social problematizando os conteúdos de geografia de forma a historicizá-lo, ou seja, buscar suas origens sociais e históricas. Reflexão crítica aqui entendida como dialética, segundo a qual os problemas da realidade são fruto de "múltiplas determinações" (Gasparin, 2002, p. 5) e apresentam contradições históricas;
> 3. Traçar caminhos pedagógicos que possibilitem aos alunos associar os problemas sociais e/ou ambientais locais, vivenciados, àqueles de ordem distante. É necessário que os alunos estabeleçam relações entre o local e o global;
> 4. Antes de tudo o professor nessa perspectiva adota a consciência de classe e tem um posicionamento político que busca a transformação social e o fim das classes sociais. O conceito de catarse em Saviani (2018) pressupõe essa visão de mundo sobre a prática social, sem a qual os conhecimentos adquiridos na escola terão outra finalidade;
> 5. Possibilitar a ressignificação da prática social no fim da intervenção pedagógica a partir da reflexão, junto aos discentes, da necessidade da mudança de atitude frente à realidade. Trata-se de transpor os conteúdos aprendidos para a prática enquanto ação sobre o mundo e a sociedade que vive nele.

Por conseguinte, a Geografia escolar é fundamental no processo de formação do raciocínio geográfico. Para tanto, é necessário, também, segundo Couto (2023), reconstruir a metodologia do ensino de Geografia, rumo a uma metodologia que seja derivada do processo de totalização permanente do ser-estar espacial do ser humano, por intermédio da relação entre seus diferentes momentos: da práxis, decomposta em prática e saber, e da teoria. Conforme o autor:

> Diante disso, a reprodução dos cinco momentos da pedagogia histórico-crítica adaptada ao ensino de Geografia não significa a obrigatoriedade da sequência, mas orienta na direção da totalização do processo nos termos anteriormente indicados: 1º passo: O conhecimento da práxis espacial dos alunos e dos diferentes sujeitos de seu contexto socioespacial. 2° passo: A problematização das práticas/saberes espaciais: problemas significativos que relacionem sua prática social com as dos sujeitos e processos espaciais/sociais-naturais do mundo globalizado. 3° passo: A instrumentalização, isto é, a construção e apropriação de conceitos, métodos, conteúdos e raciocínios geográfico-espaciais, indispensáveis à reflexão e à inserção dos problemas levantados no processo de organização geográfica da sociedade. 4° passo: A catarse, isto é, a apropriação do conhecimento sistematizado pela transformação dos saberes sincréticos em sínteses de muitas determinações da realidade concreta. 5° passo: A práxis

> espacial como unidade teoria e práxis e universal, particular e singular; sua compreensão mais consciente e possibilidade de transformação por parte dos alunos (Couto, 2023, p. 11).

Destarte, Couto (2023), à luz da PHC, problematiza o ensino de Geografia contemporâneo nas escolas a partir de sua função social, de modo que esse ensino possa levar à compreensão das contradições do capitalismo, além de traçar um caminho para um projeto de educação que possa contribuir para a superação da sociedade de classes, pautando-se no conhecimento sistematizado. Esse é o desafio central apontado pelo autor, o qual resgatamos e reafirmamos neste trabalho.

Nesse percurso, de passagem da síncrese à síntese, espera-se um retorno à prática social com uma mudança qualitativa. Ou seja, a prática social, objeto da prática pedagógica, referida no ponto de partida, é e, ao mesmo tempo, não é, a mesma que a do ponto de chegada. "É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica." Todavia, "[....] não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica" (Saviani, 2018, p. 58). E, com isso, conclui o mesmo movimento metodológico indicado por Marx (2011, p. 54), para a Economia Política, em que: "Daí, teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações".

Considerações

A Geografia, sistematizada como matéria de ensino, surge ligada à tradição de um ensino descritivo, esvaziado de sentido, uma Geografia para ser decorada e reproduzida. Ao mesmo tempo, a Geografia como ciência era apropriada pelos atores hegemônicos da sociedade e utilizada para domínio de territórios. E, ao longo da história, nos seus diversos momentos, tensionamentos se colocaram frente a essa Geografia ensinada, culminando em avanços e retrocessos, limites e perspectivas, que se buscou apontar neste texto, ao trazer a contextualização do ensino de Geografia frente às reformas neoliberais mais recentes para a educação no Brasil.

Assim sendo, o texto, aqui desenvolvido, evidenciou que as políticas para a educação no Brasil caminharam, desde os anos de 1990, para uma perspectiva neoprodutivista, desconsiderando a práxis socioespacial dos estudantes. A Geografia, apesar de ser uma disciplina escolar autônoma desde o século XIX, tem os seus conteúdos diluídos, minimizados ou, até mesmo, ausentes na estrutura neotecnicista da BNCC (Couto, 2023). Esse cenário marca um retrocesso no pouco que havia sido conquistado até os PCN e nas perspectivas acerca dos debates em torno de uma base comum.

O meio técnico-científico-informacional é um processo de cientificização, tecnicização e informatização do espaço, que faz da informação elemento fundamental para se viver na sociedade globalizada (Santos, 1994). Segundo o autor, esses espaços atendem, sobretudo, aos interesses dos atores hegemônicos, e o tempo e o espaço ganham novos significados, levando a novas formas de produzir sujeitos.

E esses sujeitos precisam ter acesso ao conhecimento, pois, diante da enorme quantidade de informações disponíveis, é fundamental que saibam interpretá-las, a fim de formar suas opiniões, princípios, valores e ações no mundo. O conhecimento geográfico é essencial nesse processo, no sentido de criar uma prática contextualizada e crítica diante do mundo em que vive, visando a sua transformação.

O objeto de estudo da Geografia é, assim, o espaço geográfico, no conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá (Santos, 1997). Cabe à Geografia, portanto, compreender como os homens e mulheres organizam sua vida nas esferas econômica e social. Seguindo esse raciocínio, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como um importante caminho para avançar no ensino de Geografia nas escolas, frente ao desafio de propiciar aos estudantes uma leitura crítica de mundo, capaz de levar a uma consciência e ação transformadoras.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n. 116/2022. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais***:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF: 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 120-122, 18 dez. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 103-106, 2020b.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC componente curricular: Geografia. **Revista da ANPEGE**, Recife, v. 12, n. 19, p. 183–203, 2016. DOI: https://doi.org/10.5418/RA2016.1219.0008.

COUTO, Marcos Antônio Campos. O ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-29, 2023. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8661936.

CURADO SILVA, Kátia Augusto Pinheiro Cordeiro. A (de)formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. *In:* UCHOA, A. M. C. *et al.* (Orgs.). **Diálogos Críticos***:* Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 102-122.

FELIPE, Eliana da Silva. Do SABE à BNCC: padronizar para avaliar. *In: U*CHOA, A. M. C. et al. (Orgs.). **Diálogos Críticos***:* Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 80-101.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação***:* novas direitas, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIROTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. DOI: https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna***:* uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LIMA, Átila Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In:* UCHOA, A. M. C. *et al.* (Orgs.). **Diálogos Críticos***:* Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 11-37.

MARX, Karl. **Grundrisse***:* manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARK, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã***:* crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARK, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. "Tradução" da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **ETD – Educação Temática Digital***,* Campinas-SP, v. 20, n. 4, p. 997-1017, 2018. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8649915.

PASTORIZA, Taís Buch; CAIADO, Kátia Regina Moreno. O ensino de Geografia segundo a pedagogia histórico-crítica: algumas aproximações. *In:* X Seminário Nacional do Histedbr: 30 anos de Histedbr (1986-2016), contribuições para a história e historiografia da educação brasileira, 10, 2016, Campinas-SP. **Anais** [...]. Campinas-SP: Unicamp, 2016.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 1-23, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/geouerj.2021.45521.

PIZZATO, Maria Dilonê. **Espírito e os propósitos do ensino da geografia, segundo as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, preconizadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**. 2001. 94f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano***:* como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado***:* fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica***:* primeiras aproximações. 11 ed. revisada. Campinas-SP, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – revista de educação***,* Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43 ed. revisada. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

STEINBACH, Greicy; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as. **Polyphonía**, Goiânia, v. 33, n.1, p. 106-123, 2022. DOI: https://doi.org/10.5216/rp.v33i1.74597.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 set. 2025.

Como citar este artigo:

COSTA, Cláudia Lúcia da; FÁVERO, Douglas Gonsalves. A pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação do ensino de Geografia na perspectiva neoliberal. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 116, p. 472–498, 2026. DOI: https://doi.org/10.61636/9dvh6r11.

Recebido em 11 de outubro de 2025

Aceito em 18 de abril de 2026

Sobre a autora: Professora Associada do quadro efetivo da Universidade Federal de Catalão, Instituto de Geografia. Doutora em Geografia pelo Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. Possui pós-doutorado no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP.

Sobre o autor: Douglas Gonsalves Fávero: Doutor em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pedagogo, Técnico-Administrativo em Educação, na Coordenação de Desenvolvimento Estudantil e Acompanhamento Pedagógico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, campus Araxá.

Editoração:

Igor Carlos Feitosa Alencar

Thell Rodrigues