

do Estado, de um Estado autoritário e elitista que tem transformado a educação em mercadoria, como se elementos diretivos (BNCC-BC-Formação, entre outros), plataformas privatistas, não destruíssem a liberdade de cátedra, a crítica e não reproduzíssem a exclusão.

Nossa expectativa e comprometimento enquanto diretoria da Anpege é que este documento possa reverberar outras vozes, adensar críticas ao projeto de destruição da escola como espaço de alteridade e emancipação social. Nossos sinceros agradecimentos aos autores, por traduzirem e ampliarem nossos compromissos de luta e resistência.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire

Diretoria da ANPEGE

Marco Antonio Mitidiero Júnior (UFPB)
José Gilberto de Souza (UNESP-RC)
Carlos Alberto Feliciano (UNESP-PP)
Maria Franco Garcia (UFPB)

Analisar as políticas que afetam diretamente a educação em um coletivo de professores de diferentes localidades do Brasil é um ato de enfrentamento, diante de uma situação de ataque ao projeto de educação emancipadora que se faz presente na educação brasileira. A BNCC, a Reforma do Ensino Médio e a BNC-Formação fortalecem a padronização do ensino e ampliam a desigualdade educacional, que se intensificou com o ensino remoto no período da pandemia da Covid-19. Naturalizar essa desigualdade ou utilizá-la como argumento para fortalecer a padronização com um discurso de qualidade da educação para conseguir um desenvolvimento econômico, não pode mais ser aceito e compartilhado. A resistência ativa é necessária, esses documentos que estão em vigência precisam ser problematizados e é necessário manter o posicionamento de recusa, de fazer a análise e de afirmar que esse não é o projeto de educação que atende a classe trabalhadora brasileira. Esperamos que esse manifesto contribua nesse processo de resistência e enfrentamento.

Sobre o GT

O GT Geografia e Educação vinculado a ANPEGE apresenta multiplicidades de trajetórias, espacialidades e temporalidades de distintos docentes pesquisadores da área que, no diálogo em busca do horizonte do comum e, na partilha do sensível, articulam a polifonia de epistemologias para posicionar a produção política e científica na radical defesa da educação pública plural, democrática e emancipatória. Na necessária denúncia das redes políticas neoliberais e no anúncio do sonho e do direito territorial à educação. O grupo surge como proposição da Assembleia da Associação, em 2019, em São Paulo, diante do contexto de implementação do projeto neoliberal de educação. Vem se reunindo desde junho de 2020 e, neste interim, estudamos a BNCC e BNC - Formação, investigamos os currículos estaduais, realizamos conferência sobre as temáticas, apresentamos resultados de pesquisa em Seminário da ANPEGE, elaboramos Nota Técnica sobre a BNC- Formação e, agora, escrevemos a muitas mãos este livro. O grupo tem sonhos maiores e permanecerá se reunindo para enfrentar os ataques que a educação vem sofrendo diuturnamente no Brasil.



Crítica às reformas neoliberais na Educação - prólogo do Ensino de Geografia

MANIFESTO



GT - GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO - ANPEGE

MANIFESTO

Crítica às reformas
neoliberais na Educação
prólogo do Ensino de Geografia



LUTAS ANTICAPITAL

O Manifesto: crítica às reformas neoliberais na Educação – prólogo do Ensino de Geografia se constitui em uma produção coletiva que apresenta uma análise crítica dos principais documentos diretivos que alteram em amplitude e profundidade o currículo, a formação e o trabalho docente em uma perspectiva de precarização, de destituição e interdição do trabalho docente e da escola como instrumentos de emancipação e transformação social.

O texto revela luto e luta. Luto por conta de um viés de silenciamento e pela cooptação que se revelam nas práticas de adoção e implementação da BNCC e BNC-Formação sem um profundo debate crítico. Luto quando a ideia de metodologias ativas e receitas suplantam o fazer docente. Quando o didatismo e o praticismo assumem o protagonismo em detrimento dos processos de reflexão e análise histórica sobre a produção do conhecimento e sua potencialidade na dominação e ou transformação dos sujeitos sociais, professores e alunos. Luto quando ensino-aprendizagem-desenvolvimento passam a ser subsumidos como relação social e o professor é concebido como um mero articulador de temas e estimulador de competências e habilidades. Mas, esse texto é também luta porque encontra no chão da escola as formas de resistência, porque reconhece os movimentos sociais, os professores e alunos que desejam uma escola crítica e socialmente referenciada.

Luta porque trata-se de um posicionamento político-pedagógico de nossa entidade frente ao que de denominamos de pragmatismo curricular para aqueles que observam a disciplina Geografia de forma diametralmente oposta ao método, de quem trata o conhecimento da Geografia Escolar pela ótica da (pesudo)neutralidade de uma prática pedagógica que "desconsidera" as teorias da aprendizagem. Um posicionamento crítico àqueles que contribuem na formulação de elementos diretivos

GT - GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO - ANPEGE

MANIFESTO

Crítica às reformas
neoliberais na Educação
prólogo do Ensino de Geografia



LUTAS ANTICAPITAL

MANIFESTO

Crítica às reformas neoliberais na Educação
prólogo do Ensino de Geografia

GT - GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO – ANPEGE

1ª edição
LUTAS ANTICAPITAL
Marília/SP - 2021

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Hideyshi Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), (Claudia Sabia (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University – Estados Unidos), Édi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Maurício Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Projeto Gráfico e Diagramação: Carla de Marco Ridolfi

Capa: Carla de Marco Ridolfi

Impressão: Renovagraf

M278 Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia / Maria Adailza Martins de Albuquerque [...] et al. – Marília : Lutas Anticapital, 2021.
169 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86620-61-0

1. Educação. 2. Neoliberalismo. 3. Geografia – Estudo e ensino. I.
Título.

CDD 372.891

Ficha elaborada por André Sávio Craveiro Bueno CBR 8/8211

FFC – UNESP – Marília

1ª edição: setembro de 2021

Editora Lutas Anticapital

Marília – SP

editora@lutasanticapital.com.br

www.lutasanticapital.com.br

Facebook: @edlutasanticapital

Instagram: @editora_lutas_anticapital

APRESENTAÇÃO

Caras(os) leitoras(es)

Ao assumirmos a Direção da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, a ANPEGE, no ano de 2019, em Assembleia Geral foi proposta a constituição do GT- Geografia e Educação/ANPEGE, tendo como responsabilidade acompanhar e estabelecer uma análise crítica dos efeitos perversos que o aprofundamento do projeto neoliberal produziria na educação e, em particular, no Ensino de Geografia. A partir de então, buscamos consolidar o grupo de trabalho reunindo professores vinculados ao ensino, pesquisa e extensão do campo do Ensino de Geografia que atuam nas cinco regiões brasileiras. Os docentes foram indicados pelos Programas, e, respeitando os nomes apresentados, trabalhamos com os princípios norteadores desta gestão: a representatividade de distribuição no espaço brasileiro, a proporcionalidade de gênero, a questão da diversidade étnica e de atuações em ensino, extensão e pesquisa (Educação Popular, Formação de Professores dentre outros inerentes ao escopo do ensino de Geografia, Extensão e Pesquisa). O grupo foi constituído e, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, ocorreram desistências de caráter pessoal, de divergência política e teórico-metodológica. Da mesma forma, outros sujeitos históricos se aproximaram e contribuíram diante de seu posicionamento político de não adesismo à implantação da plataforma neoliberal em que se transformaram a Base Nacional Comum Cur-

ricular e a Base Nacional Comum de Formação inicial e continuada de Professores.

O compromisso e o sobretrabalho deste coletivo produziu no ano de 2020, uma Nota Técnica sobre a BNC-Formação, que foi apresentada à comunidade científica e debatida, como subsídio aos Professores dos Cursos de Graduação em Geografia, acerca das problemáticas que tal documento apresenta, sobretudo no âmbito da autonomia universitária. Neste momento, temos a honra e a grata satisfação de entregar à comunidade geográfica mais um trabalho deste GT intitulado **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na Educação – prólogo do Ensino de Geografia.**

Trata-se de uma produção coletiva que apresenta uma análise crítica dos principais documentos que alteram em amplitude e profundidade o currículo, a formação e o trabalho docente em uma perspectiva de precarização, destituição da autonomia e da interdição do trabalho docente e da escola como instrumentos de emancipação e transformação social. Nossa expectativa e comprometimento enquanto diretoria da ANPEGE é que este documento possa reverberar outras vozes e adensar os processos de resistências ao projeto de destruição da escola como espaço de alteridade e emancipação social.

DIRETORIA ANPEGE 2019/2021.

Marco Antonio Mitidiero Júnior – Presidente

José Gilberto de Souza – Secretário

Carlos Alberto Feliciano – Tesoureiro

Maria Franco Garcia – Coordenadora de publicações

Sumário

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 14

O aprofundamento das políticas neoliberais na educação brasileira

CAPÍTULO 2 34

Reformas neoliberais e inovações do passado: as metodologias ativas e a interdição da escola emancipatória

CAPÍTULO 3 62

A espacialização da BNCC e a submissão à ordem

CAPÍTULO 4 84

As Bases que excluíram as Bases: a padronização para o mercado e a interdição da autonomia docente

CAPÍTULO 5 116

Educação, Geografia Escolar e resistência ativa

**DIREITO À EDUCAÇÃO,
LIBERDADE DE SONHAR!** 138

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 142

SOBRE OS AUTORES

INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos à comunidade Geográfica é o resultado de estudos, debates e reflexões levadas a cabo pelo GT – Geografia e Educação ANPEGE. Trata-se de manifesto crítico à consolidação de um projeto neoliberal de Ensino de Geografia, estruturado a partir de uma curricularização prescritiva, expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem obstaculizado os processos críticos de reflexões sobre o ensino e a formação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Tal projeto tem servido à legitimação da redução da carga horária da formação humanista, comprometendo o desenvolvimento de diversos componentes curriculares, em especial, a Geografia. Entre os múltiplos efeitos deste projeto já sentido nas escolas e universidades públicas, destacam-se a restrição dos conteúdos de nossa área de formação, a banalização do conhecimento e sua instrumentalização para o mercado de trabalho e a consequente constituição de barreiras à entrada dos estudantes das escolas públicas no ensino superior.

Tal processo se articula à Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), ampliando o controle e a prescrição sobre a formação de professores, atrelando-a diretamente às concepções, princípios e conteúdos que sustentam a BNCC. Ao final, o que temos é um processo de consolidação de uma plataforma de privatização, de direcionamento de modelos estruturais do ensino, fazendo convergir a educação como mercadoria e não como direito. Nessa direção, o que se busca com este projeto hegemônico é destituir a educação de seu fundamento crítico, assentado na formação integral dos sujeitos sociais, considerando seu desenvolvimento filosófico e ontogenético e no entendimento de que cabem aos sujeitos, no aprender coletivo e radicalmente democrático, definir os sentidos da educação, da escola e dos conhecimentos que produzem e se apropriam.

Assim, o texto do manifesto encontra-se organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo traz uma análise histórica de consolidação

do projeto neoliberal na educação brasileira, tendo como referência as formas como diferentes mecanismos e dispositivos jurídico-políticos suplantaram propostas e projetos pedagógicos que foram constituídos com a organização e articulação entre universidades, escolas e movimentos sindicais e sociais, culminando com diretrizes e parâmetros até atingir em profundidade um recorte curricular que representa um grande retrocesso em termos de políticas educacionais como a BNCC e a BNC-Formação.

Esta trajetória de proposição curricular e formativa é acompanhada de um falso discurso de não “fechamento teórico-epistemológico”, de “não filiação a correntes pedagógicas e ou concepções relativas às psicologias da aprendizagem”, como se tal apresentação garantisse ao documento liberdade de ação ao docente. Em seu âmago, ele fortalece e/ou retoma as metodologias ativas como pressuposto e uma abordagem cognitivista e, em alguns casos, behavioristas de aprendizagem. Esses elementos são elucidados no segundo capítulo, ao abordarmos as questões epistêmicas centrais das metodologias ativas e as inovações do passado.

No terceiro capítulo intitulado “A espacialização da BNCC e a submissão à ordem” são apresentadas as estratégias de implementação e como o jogo político e a imposição de um modelo assume dimensões de cerceamento e de obrigatoriedade da adoção da BNCC, o que mais reforça sua consolidação como plataforma liberal, uma vez que abre um flanco de redução da carga horária dos componentes curriculares e da precarização do ensino, sobretudo pelos elementos de notório saber e constituição do itinerários formativos, em um claro processo de abandono de conteúdos e desregulamentação do trabalho docente.

A dimensão da Base Nacional Comum Curricular como modelo pragmático de educação voltada ao mercado de trabalho é analisada no capítulo 4. Sob o título as Bases que excluíram as Bases, realiza-se uma reflexão da BNCC e da BNC-Formação como espectros de ações articuladas e vinculadas do capital nacional e internacional na medida em que seu movimento visa, ao mesmo tempo, fortalecer os proces-

sos de mercantilização da educação e subalternização dos educandos e educandas das escolas públicas.

No último capítulo são apresentadas as formas de resistência. Tomando o trabalho como princípio educativo e não como objetivo unidimensional de formação são abordadas e reconhecidas as experiências pedagógicas formais e não formais, sobretudo no âmbito da educação popular e emancipatória que constituem estratégias e foram evidenciadas como movimentos de resistência a essa avassaladora imposição de conteúdos e metodologias de ensino, que impõem que o professor se transforme em um mero facilitador de ações, sem que as mesmas tenham sentido e significado na formação dos estudantes e professores, em uma perspectiva de humanização e emancipação.

O coletivo de professores do GT – Geografia e Educação da ANPEGE, agradece o apoio da Diretoria da ANPEGE na gestão 2019/2021, diante do compromisso político com um ensino de Geografia voltado à crítica e à formação de educadores e educandos em uma perspectiva emancipadora, autônoma e transformadora, diante de uma conjuntura de refluxo dos direitos arduamente conquistados pelo povo brasileiro em suas lutas contra os grupos sociais hegemônicos.

Esperamos que este Manifesto possa se constituir em um alento aos processos de resistências que se realizam cotidianamente na escola, na universidade, nos movimentos sociais e sindicais, no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, apontando que uma outra Geografia, mais que possível, é absolutamente necessária. Que este manifesto seja o ponto de partida para um amplo processo dialógico de construção crítica, criativa e partilhada de novos sentidos para o ensino de geografia para além daqueles expressos, de maneira autoritária, pelos dispositivos curriculares oficiais e seus sujeitos. E é neste espírito que nos colocamos à disposição para reflexões, debates e fortalecimentos de processos de ensino e aprendizagem voltados ao pensamento crítico, emancipatório e à formação omnilateral.

GT - GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO - ANPEGE

CAPÍTULO 1

O aprofundamento das
políticas neoliberais na
educação brasileira

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular em curso representa mais um momento da trajetória de aprofundamento do neoliberalismo sobre as políticas educacionais no Brasil. Na análise dos processos que resultaram no atual momento, é possível encontrar continuidades e atenuações no longo período que, desde pelo menos o início da década de 1990, vem sendo marcada por uma política educacional que tem, entre suas principais diretrizes, de um lado, a ampliação dos processos de mercantilização da educação e de outro a intensificação do controle e da desqualificação da docência, em suas mais diferentes escalas.

Considera-se que as estratégias neoliberais sobre a educação não se realizam apenas no âmbito setorial, como mercado e ou negócios de serviços, mas, como aponta Marrach (1996) com atribuições específicas no que concerne a preparar os indivíduos para adaptar-se ao mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma força de trabalho qualificada para a competitividade global; fazer da escola um aparelho de transmissão ideológico das doutrinas neoliberais, garantindo a reprodução de valores empreendedores e individualizadores; e, consolidar uma forma de funcionamento mercadológico, em que as diretrizes de gerenciamento empresarial, ampliando tal ideologia nos comportamento institucional que se reverbera para a sociedade como um todo.

Desse modo, é fundamental rememormos a constituição da hegemonia neoliberal sobre a educação no Brasil, seus agentes, marcos legais e processos com o intuito de compreendermos como a atual onda de reformas pode ser lida como continuidade e atenuações. É importante ressaltar que a compreensão deste processo não pode se dar de maneira isolada, com foco apenas na escala nacional de análise. Ao contrário, a hegemonia neoliberal sobre a educação é fenômeno multiescalar, diverso e desigual, o que nos leva, do ponto de vista metodológico, ao cuidado constante de contextualizar o processo, compreendendo a complexidade do real em seu movimento de totalidade. Esse movimento manifesta-se em

uma dialética de diferenciação e equalização no que tange aos processos de aceleração da mercantilização da educação no âmbito da relação entre o setor privado e o setor público. Na relação entre esses dois campos se acentua a diferenciação de inversões, tecnificação e qualidade-quantidade dos serviços e condições de realização do processo educativo. No campo público se processa com também elevada velocidade a equalização das relações e formas de reprodução social do trabalho, mas que, de maneira inversa, como apontado, se deterioram as inversões, a tecnificação e a quantidade/qualidade dos processos educativos¹, enquanto se amplia a lógica empresarial de gestão da escola, de controle e exploração do trabalho no processo educativo.

Desse modo, a análise adotada neste texto busca localizar os processos ocorridos em escala nacional no contexto da transnacionalização da expansão do capital sobre a educação em escala mundial. Isso não significa definir os fenômenos nacionais como mera expressão da ordem mundial, mas reconhecer os tensionamentos produzidos pelos agentes empresariais que atuam nestas múltiplas escalas e disputam projetos, concepções, processos e práticas sobre o que deve ser a educação e a sociedade.

O espectro neoliberal

É consenso na literatura do campo das políticas educacionais que a década de 1990 no Brasil pode ser identificada como aquela na qual se inicia o processo de consolidação da hegemonia neoliberal sobre as políticas educacionais. Ainda que no final da década de 1960 e na de 1970 tenha ocorrido um conjunto de mudanças institucionais na educação brasileira, promovida pelos governos autoritários que tomaram o poder por meio do golpe militar de 1964², foi a partir da

¹ Uma análise desse processo de deterioração da escola pública pode ser observada em Girotto (2018).

² Destaca-se que as principais intervenções no campo educacional neste período estiveram marcadas pela ampliação da rede privada no âmbito das IES, Reforma Universitária de 1968 que constituiu o formato 3+1, instalação dos Estudos Sociais, OSPB, Educação Moral e Cívica. (CUNHA, GÓES, 1996).

década de 1990 que um conjunto amplo de políticas educacionais sob a lógica neoliberal são constituídas e ganham corpo nas diferentes espacialidades do país.

Katuta (2020,68) afirma que esse movimento

[...] teve suas origens no ano de 1990, na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia, sob patrocínio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial (BM). Essa conferência foi o marco inicial das reformas educacionais promovidas pelos signatários da Carta de Jomtien, inclusive pelo Brasil, cujo objetivo fundamental era incrementar a indústria educacional mundial. Logo após esse evento, em 1995, a educação passa a ser pauta na Organização Mundial do Comércio (OMC).

Assim, entender este avanço neoliberal sobre a política educacional brasileira a partir da década de 1990, pressupõe reconhecer que em consonância a estas forças externas, no âmbito interno também se colocavam como confrontação aos avanços estabelecidos na constituição do direito à educação pública consolidado no país na década anterior. Em certa medida, as reformas neoliberais fazem parte de um concerto político com o intuito de se contrapor a estas vitórias, mesmo que parciais, dos movimentos sociais em relação a um projeto de educação e sociedade menos desigual. A constituição federal de 1988 – CF88 trouxe avanços importantes no que se refere ao direito à educação, dentre os quais cabe destacar: a progressiva expansão e universalização do atendimento, a garantia da formação e condições de carreira aos professores, a construção de um debate sobre as mudanças necessárias nas propostas curriculares, a definição das responsabilidades dos entes federativos sobre o financiamento educacional, entre outros. De forma geral, é

possível destacar que a CF88 legislou diretamente sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação, bem como o seu caráter público, ainda que reconheçamos a vitória parcial dos grupos empresariais que mantiveram no texto constitucional a possibilidade da oferta privada de educação. Destaca-se, também, neste contexto, a garantia constitucional da autonomia da escola e dos docentes, aspecto fundamental para a constituição dos processos de democratização e da autonomia escolar.

Todos os elementos citados anteriormente demonstram que no contexto de sua produção, a CF 88 significou muito mais avanços do que retrocessos no que diz respeito ao direito à educação pública de qualidade para todos e todas. É neste contexto de ampliação do direito à Educação e de atuação do Estado na garantia do mesmo que as reformas neoliberais precisam ser compreendidas. Cabe ressaltar que as críticas neoliberais à CF88 não estão restritas ao capítulo sobre a educação. Tornaram-se cada vez mais comum na agenda neoliberal o discurso da impossibilidade administrativa da carta magna, desdobrada na frase comumente utilizada por economistas neoliberais de que “a constituição não cabe no orçamento”. Desse ponto de vista, as reformas neoliberais que se consolidam no Brasil a partir de 1990 podem ser interpretadas como um ataque direto às conquistas, mesmo que apresentadas apenas no campo legal, promovido pela CF88, ou seja, a Constituição Cidadã garantiu as conquistas sob a forma de políticas, resoluções, bem como garantiu a possibilidade de implementação de instrumentos legais e programas que ganharam materialidade em períodos em que os movimentos sociais e sindicais conseguiram estabelecer disputas diretas nos marcos da educação.

A partir da adesão brasileira ao conjunto de acordos em escala mundial, seja no campo da política econômica (Consenso de Washington), seja especificamente na educação (a Conferência de Jomtien e internamente a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos), vai se configurando uma alteração na disposição de forças e agentes, em escala nacional, que acabará por se desdobrar na elei-

ção de representantes políticos diretamente vinculados às diretrizes do modelo de gestão neoliberal do Estado. As gestões de Fernando Collor de Mello (1991-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) expressam o que podemos denominar de “a primeira fase de políticas educacionais neoliberais” e que estão articuladas ao estabelecimento de estruturas normativas no país.

Nesta primeira fase, dois elementos se destacam: o primeiro deles se refere a um processo de subfinanciamento da educação, explicitado com o veto feito por FHC sobre a meta do Plano Nacional de Educação (2001-2010) referente a ampliação do investimento público em educação para 7% do PIB. Com tal veto, durante todo o período de vigência do primeiro PNE, o que vimos foi o não cumprimento do expresso na Constituição acerca da ampliação do atendimento e da universalidade da educação no país. Ao contrário, tivemos neste contexto uma restrição do atendimento, uma vez que a educação obrigatória no Brasil foi considerada apenas aquela oferecida à população entre 7 e 14 anos. Esta compreensão levou, por exemplo, a um modelo de subfinanciamento da educação, expresso no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) que, restrito ao Ensino Fundamental, ampliou as desigualdades entre condições de acesso e permanência na educação básica.

Outro aspecto que marca esta primeira investida de políticas educacionais diz respeito ao avanço sobre a autonomia da escola e dos docentes por meio de dois principais dispositivos: as avaliações padronizadas em larga escala e os currículos padronizados. É importante ressaltar que tais dispositivos se contrapõem a uma forma de elaboração curricular que vinha se desenvolvendo de forma bastante intensa na segunda metade da década de 1980 em diferentes estados do país, com intensa participação das comunidades escolares e que dialogava diretamente com o contexto de redemocratização. Constituem exemplos deste processo o Currículo Básico no Paraná, a Proposta da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) na rede estadual de São Paulo e o Movimento de Reorientação Curricular desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a

gestão do Prof. Paulo Freire. Um aspecto fundamental deste conjunto de documentos curriculares diz respeito ao papel que os intelectuais vinculados às Instituições de Ensino Superior realizaram no debate, na formação e na formulação de diretrizes para a consolidação destes documentos. As IES, de forma crítica, autônoma e com um diálogo muito estreito com as transformações que as próprias Ciências realizavam no âmbito de suas renovações teóricas e epistemológicas produziram significativas contribuições.

Muitos documentos partiam do pressuposto de que os debates curriculares, para serem legítimos, precisam ter como sujeitos de seus constructos as comunidades escolares. Tratando-se, assim, de intensificar os processos de gestão democrática das unidades escolares como parte da agenda de democratização mais ampla da sociedade brasileira.

Os dispositivos neoliberais de currículo vão na direção contrária desta proposta e interditaram flagrantemente um processo de debate e reflexão crítica sobre a estrutura de currículos, seus conteúdos e formas de implementação. Neste contexto, a participação das comunidades escolares e das IES foi substituída pelo trabalho de gabinete de técnicos escolhidos pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que passaram a definir os objetivos e conteúdo que deveriam compor os currículos, tendo como referência central desse processo uma severa ruptura do debate acerca das psicologias da aprendizagem, o sentido da educação e o papel da escola. Ao mesmo tempo, em um par indissociável, as avaliações padronizadas surgem como dispositivos que legitimam os currículos prescritos e padronizados, construindo um importante mecanismo de diminuição da autonomia do trabalho docente e da escola, em especial, no que se refere a definição das diretrizes político-pedagógicas³.

³ Um marco importante desse processo e que faz retomar a mesma interrogação atualmente: Para onde vai o Ensino de Geografia. O texto organizado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira, procurava colocar em xeque as mudanças neoliberais que se processavam no interior das estruturas de Estado.

Estas mudanças estruturais produzidas no âmbito da burocracia tecnicista dos Governos FHC obliteraram as propostas curriculares autonomamente elaboradas, que foram paulatinamente sendo substituídas pelas DCNs e PCNs, que passaram a se constituírem no referencial para o processo pedagógico.

Em síntese essa primeira fase pode ser explicitada a partir do conjunto de instrumentos legais que foram nesse período elaborados e ou reestruturados, nesta última condição um exemplo é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1988, no Governo Sarney; Exame Nacional de Cursos (ENC) (1995), Projetos de Voluntariado - Amigos da Escola (1995), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96). Segue esta lista a reconfiguração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei n. 9424/96, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental Séries Iniciais (1997), Séries Finais (1998), Ensino Médio (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (1998) e, por fim, o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES, 1999). Cabe destacar que todos estes documentos estão coadunados e ou instrumentalizados, em sua maioria, por vários documentos que foram elaborados pelo Banco Mundial, até serem efetivamente compilados como uma proposta final desta instituição para a educação, sintetizados em BANCO MUNDIAL-BM - *Educational change in Latin American Caribbean (1999)* e BM - *Education Sector Strategy (1999)*.

Estes dispositivos neoliberais que envolveram, instrumentos legais, financiamento, currículo e avaliação produzidos no contexto desta primeira etapa de reformas neoliberais no país são as letras definitivas dos processos de controle e mercantilização da educação brasileira, ainda que a resistência dos movimentos docentes organizados tenha coibido um controle mais intenso sobre a escola e a docência. Com isso, apesar do lançamento destes dispositivos e de

sua territorialização em quase todo o país, foi possível verificar um conjunto de práticas político-pedagógicas produzido, a partir de uma escola que reafirma a autonomia e a gestão democrática, em consonância ao disposto na CF 88 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A mercantilização da educação ganha relevo

A segunda fase de consolidação da hegemonia neoliberal sobre a educação no Brasil teve seu início com a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT), em concertação de forças políticas que possibilitou um governo de coalizão, unindo, ao mesmo tempo, aspectos progressistas no campo social, e continuidade da macropolítica econômica, o que explica, em certa maneira, a manutenção das políticas neoliberais iniciadas no período anterior. Cabe ressaltar que, neste período, é possível observar atenuações das políticas neoliberais, frente a importantes avanços no que diz respeito à consolidação de princípios constitucionais tais como a ampliação do investimento público em educação, alcançando também a Educação Infantil e o Ensino Médio com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB; a promulgação da Emenda Constitucional no 59, de 11 de novembro de 2009 (Art. 212 CF, 1988), que tornou obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos; o lançamento de programas de formação inicial docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros. Tais avanços, no entanto, estiveram acompanhados da intensificação de políticas educacionais neoliberais em continuidade à fase anterior.

Do ponto de vista do controle sobre a escola e o trabalho docente, as políticas de avaliação padronizadas ganharam novos patamares com o lançamento dos chamados indicadores educacionais. No âmbito do Governo Federal, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pelos resultados de uma avaliação padronizada (Prova Brasil) e pelos dados de fluxo escolar contribuíram para consolidar uma concepção restritiva de qualidade

educação, que vem sendo utilizada, inclusive para ampliar a competição entre as unidades escolares, quase em uma lógica de mercado. Importante destacar que as políticas neoliberais se organizam e se amparam a partir de índices, métricas, como se fossem capazes de aferir a qualidade educacional, como se este fenômeno fosse passível de mensuração, e abre-se a oportunidade para uma série de intervenções na vida orgânica da escola, que se associam ao gerencialismo técnico e ao controle político-ideológico sobre os professores.

Um dos principais desdobramentos da emergência dos indicadores educacionais como sinônimo de qualidade diz respeito ao desenvolvimento de programas de bonificação por mérito em diferentes unidades da federação. Por meio destas políticas, os indicadores educacionais passam a ser utilizados para gerir e justificar a distribuição desigual de recursos entre docentes e escolas, em uma lógica bastante perversa: as escolas e docentes que produzem os melhores indicadores recebem as maiores fatias de recursos. Trata-se, portanto, de uma lógica de política na contramão da equidade e que tem como um dos seus princípios condutores a própria ampliação das desigualdades educacionais. E isso só pode ser feito, vale ressaltar, a partir da consolidação da ideia de qualidade educacional passível de mensuração proposta nos indicadores educacionais.

Estas materialidades, segundo Souza (2021), produzem transformações profundas no trabalho e no ethos do trabalhador e nos faz compreender que o processo de transformação da forma escolar em grande indústria ganha contornos particulares, como fronteira de acumulação que se concebe em ultrapassagem, em apropriação da educação como mercadoria, em pleno sentido de uma produção do valor que ganha contornos particulares no neoliberalismo.

Segundo este autor esta demarcação concreta nos impele a considerar o neoliberalismo não como uma dimensão abstrata de condicionantes ideários do capital sobre a realidade social-material da produção capitalista. Ao contrário, compreende-se o neoliberalismo como forma específica de produção material, não apenas uma ruptu-

ra no campo superestrutural de um pacto social da burguesia em que apresentava direitos (educação, saúde, emprego) em salvaguarda no Estado. O neoliberalismo é a própria dimensão concreta de desenvolvimento do capital na mudança ontológica do trabalho-capital.

Assim, o neoliberalismo não é uma organização teórica sobre os processos de gestão, mas o próprio trabalho transfigurado de elevado grau de fetichismo que se volta sobre os seres humanos em condições concretas de trabalho. Esse processo transforma uma das estruturas centrais das formas de produção e reprodução do capital, garantindo-lhe estratégias mais complexas na realização do valor. (SOUZA, 2021).

As políticas meritocráticas e de bonificação são espelhos desse elevado grau de fetichização do trabalho, subtraindo os trabalhadores das lutas sindicais e das reflexões sobre o trabalho docente. Este conjunto de estratégias mercantis de controle sobre o trabalho docente corroboraram com a competição e a individualização do trabalho e das escolas. No estado de São Paulo o “Programa de Valorização pelo Mérito”, Na Paraíba os “Prêmios Mestre da Educação e Escola de Valor na Paraíba” e no estado de Pernambuco “Bônus de Desempenho Educacional (BDE)”, são alguns dos exemplos de processos de controle e diferenciação social dos professores. Nestes programas não se procede apenas a bonificação dos sujeitos sociais da escola, eles estabelecem sistemas de controle sobre a dimensão política do trabalho docente, determinando até mesmo novos comportamentos de constrangimentos e assédios de colegas, sob os riscos da escola e professores não serem premiados e bonificados. Trata-se da unidade da célula neoliberal fabril transportada para a escola e se constituindo como fator decisivo sobre o trabalho e as relações de trabalho docente.

Outro aspecto que se destaca nesta segunda fase de política neoliberal na educação é a participação, cada vez mais efetiva, de um conjunto de instituições surgidas no campo privado/empresarial que passa a incidir, de maneira mais intensa, nos rumos das políticas

educacionais. Grupos como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Itaú Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros, são alguns exemplos deste conjunto ainda mais amplo de entidades que passam a ter lugar cativo em Conselhos, Secretarias, Ministérios, elaborando, implementando e avaliando políticas educacionais. A ampliação da participação destes grupos é resultado, inclusive, da concertação de forças que possibilitou a chegada e manutenção no Governo Federal do Partido dos Trabalhadores. A ação de tais grupos se deu também com maior incidência no debate público sobre a educação, buscando consolidar “narrativas”, pautas e projetos diretamente vinculados aos seus interesses.

Este conjunto de agentes privados reforça as concepções de Gramsci (2001; 2002) sobre o Estado ampliado, reconhecendo as interseções que se estabelecem entre a sociedade civil e a estrutura estatal, em um processo de coordenação das relações capitalistas sobre a sociedade de maneira geral. Essa dimensão de Estado, resulta em reconhecer que esta instância social, ainda que guarde uma dimensão não monolítica, como apresentou o materialismo mecanicista, ao ignorar o caráter de antitetividade das estruturas sociais, sua forma ampliada é um desenvolvimento da forma capitalista de Estado. Significa dizer, nos moldes da compreensão de Joachim Hirsch (2010), na teoria da derivação do Estado, que tal instância social, ainda que apresente movimentos e contradição anti-téticas, como as políticas sociais-liberais dos governos Lula e Dilma, é uma estrutura capitalista e que no âmbito da educação viu-se progressivamente sendo coordenada por corporações em vários âmbitos da forma escolar (SOUZA, 2021), dentre elas o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

O fato é que as articulações políticas, em nome de uma governabilidade, não apenas manteve a recondução de um conjunto de políticas neoliberais, mas também, proporcionaram amálgama para as mudanças profundas que se desenvolvem no âmbito das corporações de ensino, seja a partir das rearticulações de suas estruturas gesto-

ras nos processos de fusão e aquisição⁴, seja pela internacionalização econômica da educação, o que cristaliza sua perspectiva como serviço privado, o que conduz à sua mercantilização e a destituição de direito, seja pela emblemática fronteira de acumulação e financeirização que se reveste a educação pública, seja pelo alargamento das práticas de EaD, precarização e reduzida fiscalização e controle das ofertas de ensino privado no Brasil. Em resumo os instrumentos jurídicos e políticos que resultaram nesta amálgama podem ser destacados: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (2004), Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Lei nº 11096 de 13/01/2005), Prova Brasil (2005), Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, que criou o FUNDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007), Provinha Brasil (2007), Coalizão público-privada 'Educação para Todos' (*Education for All*), Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental - Resolução Nº 7, de 14 de dezembro que institui os Nove Anos e Orientações sobre Temas de Currículos (2010). Não menos importante no campo das articulações e das diretrizes deste processo de mercantilização cabe destacar os documentos do Banco Mundial - *Programme for International Student Assessment (PISA)* instituído inicialmente em 1997, mas que ganha reformulações ao longo desse período e o BM *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda, C.1. Brazilian Education - 1995-2010*.

Em que pese o fortalecimento da hegemonia neoliberal nesta segunda fase, é importante relembrar que ele foi marcado pela aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), mas a vitória dos movimentos sociais se expressa na aprovação do financiamento público da educação. O PNE retomou o debate sobre a ampliação do investimento público em educação pública, inclusive com a previsão do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), bem como reafirmou os princípios constitucionais da universalização do atendimento e da valorização dos profissionais da educação e destaca-se que ele se reveste

⁴ Um processo que tem como marco o Grupo Pitágoras, ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

em um campo de disputas de projetos públicos e privados da educação nacional. A vitória dos movimentos sociais expressa na política de financiamento criou um contexto de tensão na concertação política que havia mantido no poder o Partido dos Trabalhadores até então, e pode ser compreendido como um dos pontos que explicitam a ruptura institucional que resultou no golpe à Presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Da ruptura democrática à hegemonia mercantil do currículo

O golpe de 2016 pode ser compreendido como marco da terceira fase de consolidação da hegemonia neoliberal nas políticas educacionais no Brasil. A chegada ao poder de Michel Temer e, posteriormente, de Jair Bolsonaro, consolida e aprofunda as diretrizes neoliberais de educação, trazendo novos elementos para análise e debate. Um ponto a destacar é a mudança da forma de relação institucional das IES com os projetos estabelecidos pelos Governo Golpista de Temer e ultraneoliberal de Bolsonaro. Retomamos que as contribuições das IES na formulação das propostas curriculares dos anos 1980/1990 se estabeleceu de forma crítica e de ruptura, tanto no âmbito na formulação de conteúdos, quanto no que se concebe como fundamento da prática pedagógica acerca das psicologias da aprendizagem⁵. Nesta fase, as IES, ou melhor seus intelectuais, são cooptados para darem anuência e legitimidade aos projetos neoliberais, trazendo tais “assessores e leitores” para o campo da institucionalização dos documentos, esvaziando o necessário conteúdo político e participativo de uma proposta curricular.

Em certa medida, é possível dividir esta fase em dois momentos. No primeiro deles, entre 2016 e 2018, durante o governo Temer, intensifica-se o papel das instituições empresariais na condução da política educacional. Tal processo fica evidente com a condução dos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada

⁵ Embora muito destes debates e proposições tenham se realizado a partir da psicologia genética piagetiana, em seus limites, a entrada de uma reflexão crítica na formação docente no que se refere a psicologia da aprendizagem, abandonando os pressupostos de behaviorismo, foi se ampliando e culminando com as traduções e reflexões da psicologia histórico-cultural (vigotskiana) no Brasil.

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 conteúdo⁶. 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.

A dupla (Reforma Do Ensino Médio e BNCC) se tornam os dispositivos centrais das políticas educacionais neoliberais com o intuito de ampliar sua incidência sobre a escola e o trabalho docente. Segue-se, portanto, o rito preconizado desde os primeiros documentos elaborados nos anos 1990, em que determinavam estratégias das políticas educacionais neoliberais, que regulam o trabalho docente, currículo e gestão escolar. Desde que foram aprovadas, as duas políticas vêm sendo implementadas de forma autoritária, desconsiderando os contextos escolares, reafirmando os princípios gerencialistas que estão na base da hegemonia neoliberal na educação. No caso da BNCC, um novo dispositivo foi lançado em 2019 com o intuito de ampliar a incidência da hegemonia neoliberal também sobre a formação inicial e continuada de professores. A Base Nacional Comum de Formação de Professores [BNC-formação]⁷ pretende produzir mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades públicas e privadas em todo o país, atrelando-as diretamente ao que preconiza a BNCC e a BNC-Formação Continuada⁸.

⁶ Neste aspecto cabe destacar a importante atuação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) nas audiências públicas realizadas nas macrorregiões geográficas brasileiras, posicionando-se criticamente em relação aos conteúdos e fundamentos pedagógicos, aparentemente inexistentes na proposta, bem como no que se refere ao processo de organização das audiências e, sobretudo, de sua teatralização, como "ato formal participativo".

⁷ Ver Nota Técnica da ANPEGE BNC-Formação e reformas curriculares dos cursos de licenciaturas em geografia. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351661874_Nota_Tecnica_BNC-Formacao_e_Reformas_Curriculares_dos_Cursos_de_Licenciatura_em_Geografia

⁸ Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Na outra ponta, a BNCC vem sendo implementada nos estados e municípios com a assessoria de organizações empresariais anteriormente citadas. Neste processo, intensifica-se o caráter prescritivo dos documentos, com a disseminação de sequências didáticas padronizadas, a serem aplicadas pelos docentes em diferentes contextos e situações. Expressões como metodologias ativas, resoluções de problemas, entre outros, passaram a compor este “*novo idioma*”⁹ da política educacional que visa ocultar a intencionalidade fundante desta lógica: o controle no cotidiano do trabalho docente.

Neste conjunto ainda se inserem os documentos de suas versões e suas institucionalizações, a partir dos dispositivos legais: BNCC (v. 3), Resolução CNE/CP N° 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, BNCC - Ensino Médio (14 dez. 2018), BNC - Formação (19 de dez. 2019, Portaria 2167 que homologa o CNE/CP n° 22/2019.

Com isso, é possível perceber que nesta terceira fase de aprofundamento da hegemonia neoliberal na educação se intensificam os dispositivos de controle sobre a escola e o trabalho docente que se iniciaram na década de 1990, conforme apontado anteriormente. No entanto, é possível perceber que estamos diante de um conjunto complexo e articulado de ações que visam impossibilitar qualquer reação ao controle hegemônico da política educacional. Da Educação Básica ao Ensino Superior, o gerencialismo, a métrica, a competitividade, a redução dos conhecimentos da docência ao âmbito da técnica. Estes elementos parecem ser os princípios fundantes, que passam a ser retomados no atual contexto de política educacional, uma vez que o tecnicismo nunca desapareceu do horizonte educacional brasileiro, o que nos coloca diante de desafios ainda mais intensos de mobilização e de articulação política no enfrentamento deste contexto.

Como dissemos, é possível dividir esta terceira fase em dois momentos. Assim, com a eleição de Jair Bolsonaro, vimos ganhar força,

⁹ Importante destacar que Resolução de problemas e Metodologias ativas não são novos repertórios, o primeiro data de 1944 com Polya e o segundo, data do final do século XIX, na Suíça com Ferriere e no Brasil (1882). Afirmamos que ocorre um fortalecimento das metodologias ativas que nunca foram descartadas como repertório pedagógico no Brasil.

em articulação com a pauta neoliberal, um conjunto de medidas educacionais de caráter conservador e autoritário. Alguns exemplos podem ser encontrados nos projetos de expansão das escolas cívico-militares e controles ideológicos sobre os conteúdos curriculares, livros didáticos e o trabalho docente. De fato, estas formas de intervenção se colocam como uma estratégia de recontar a história e retomar elementos da ideologia de segurança nacional dos governos ditatoriais militares (1964-1984), buscando dar amálgama a um projeto de poder de longo prazo, objetivando romper com as eleições democráticas no país.

Este processo não resulta apenas em uma coordenação econômica sobre o Estado ampliado, como apontamento anteriormente, mas também no âmbito de uma intervenção mais direta, que objetiva reforçar o discurso do anti-intelectualismo, do escola sem partido, entre outros. Neste campo de reflexões, pauta-se fundamentalmente uma questão de método, ou seja, a perspectiva que se enceta é a de que se passa a considerar a dimensão do conhecimento como uma esfera discursiva, narrativa, e que sua produção se encerra nos limites do discurso, muito próximo do campo das reflexões de Aristóteles e os sofistas. Na proposição do fim das metanarrativas, como um elemento de construção de discurso, ganham campo o subjetivismo e a pós-verdade, e passam a apontar estes elementos como referenciais frente a uma inexorável necessidade de adaptação ao “novo” e às novas ordens da indeterminação.

Como explicita Conceição (2021) que estes

(...) paradigmas postos e impostos como necessários vêm se constituir na Pós-modernidade como alicerce do neoliberalismo, o modelo de sociedade. Nesse bojo, é preciso lembrar que o conceito de cultura surge, para alguns, como camisa de força contra as determinações de luta de classe e o entendimento da crítica aos determinantes hegemônicos, em lugar de se discutir as determinações do movimento contraditório do real. Determinantes econômicos substituíram a leitura teórica das múltiplas determi-

nações dialéticas. Dessa forma, a categoria da universalidade e da totalidade são reduzidas à compreensão de um conceito aprisionado a particularidade. Entendo que este contexto histórico possibilitou muitas “mazelas” que têm custado muito caro aos estudos geográficos, inclusive a despolitização dos conteúdos, portanto a despolitização dos geógrafos e suas institucionalidades. Inicia-se um debate que, antes de fazer avançar saltos de qualidade, considero que se dá uma forte disputa de poder institucional o que é resguardado pela própria disputa ideológica.

Um campo que se aproxima dos debates propostos pelas teorias e pedagogias pós-modernas, sobre o fim das formas estruturais de produção do conhecimento, denominadas por este campo como “metanarrativas”¹⁰, responde, em muito, como alicerce conceitual e ideológico destas reflexões que apontam o conhecimento científico e a produção pedagógica como “ideologizados”(sic). Um exemplo desta demarcação pode ser apresentado pelo discurso do Francisco Graziano e Marcos Fava Neves, ex-professores universitários, Unesp e Usp, respectivamente, de que é necessário reescrever a produção didática, sobretudo de História e Geografia, sob um viés de positividade ao setor do agronegócio¹¹.

Considerações finais

Por fim é imperativo destacar que vivenciamos um processo de consolidação de uma pauta de destruição da educação pública como direito e que se institui paulatinamente de forma hegemô-

¹⁰ O próprio conceito de metanarrativas, utilizadas por este campo pós-moderno que advoga a complexidade dos fenômenos e sua incognoscibilidade, de inspiração neokantiana, e apenas sua apreensão como representação simbólica, já representa uma forma de negação do método/conhecimento científico e suas múltiplas variações. Nesse processo, é importante assinalar que o conhecimento científico não se resume ao aspecto de um determinado campo instrumental, mas que, por uma mediação ontogenesológica, reúne capacidade de abarcar as diversas dimensões dos conhecimentos e reconhecer neles a trajetória de humanização.

¹¹ Os autores apresentam com o título de “O novo mundo rural e a produção de alimentos no Brasil”, o que eles denominam de “um texto com sugestões de conteúdo para o ensino fundamental no país”. Oferecemos aos professores uma nova abordagem para o material didático utilizado na sala de aula”. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/opiniao/educacao/10-novos-temas-ligados-ao-agro-para-o-ensino-fundamental-por-xico-graziano-e-marcos-fava-neves/>> Acesso em 11/06/2021.

nica. Quanto mais avançam as desigualdades, resultado do projeto neoliberal em diferentes campos da política pública, mais se consolida um discurso conservador que, como farsa, visa apontar uma volta às tradições e ao passado.

Portanto, é possível perceber neste breve histórico que, nos últimos trinta anos, temos visto se consolidar uma hegemonia neoliberal na educação brasileira. Mesmo nos contextos de governos progressistas não foi possível verificar rupturas, mas atenuações e clivagens pouco substanciais no campo contra hegemônico. Assim, estas fases representam processualidades contínuas, em momentos de maiores intensificações que contribuíram para a consolidação desta hegemonia.

Como resultado temos, no atual momento, um contexto de aprofundamento e agudizamento de avanço neoliberal sobre a escola e a docência, com profundos ataques à autonomia universitária (CF88) bem como à liberdade de cátedra (KATUTA, 2020). Tais ataques, no entanto, não representam o ponto final da hegemonia neoliberal sobre a educação. São, em nossa perspectiva, preparatórios para o objetivo central desta política: manter a educação pública como frente de mercantilização e de reprodução capitalista, em patamares que reafirmam a superexploração do trabalho e a exclusão de direitos (TRASPADINI, 2016). Entre os dispositivos centrais deste processo de mercantilização estão a difusão de materiais didáticos, cursos, formações empacotadas, vendidas sob a lógica das metodologias ativas e as parcerias público-privadas nos processos de gestão escolar e de formação inicial e continuada de professores. Todos estes movimentos têm na base a atuação dos grupos empresariais que a partir dos anos 2000, ampliaram sua capilaridade em diferentes governos, a ponto de se constituírem em agentes centrais na definição da política, e consolidarem dispositivos de política educacional neoliberal se territorializa em todo o país.

CAPÍTULO 2

Reformas neoliberais e
inovações do passado:
as metodologias ativas
e a interdição da
escola emancipatória

Na presente reflexão abordamos a permanência e o fortalecimento das metodologias ativas no contexto das reformas neoliberais no campo educacional, especificamente no que se refere à educação básica e à formação inicial e continuada de professores. A reflexão vinculada entre a formação inicial e o campo de trabalho docente se faz necessária porque o capital, no atual contexto de acumulação flexível, tem imposto estratégias voltadas à ampliação de prescrições e controles em todos os níveis de ensino, cujo objetivo é a intensificação da subalternização e dos processos de alienação dos destituídos dos meios de produção, inclusive dos profissionais da educação.

O processo de subalternização e alienação dos trabalhadores da área educacional se fortalece e se expressa também com o processo de mercantilização e financeirização da educação (CATINI, 2019). É neste contexto de refluxo de direitos dos trabalhadores, inclusive os da educação, que verificamos a permanência e fortalecimento das metodologias ativas, surgidas no final do século XIX, no contexto da Escola Nova, conhecida também como Escola ativa ou Progressiva. No Brasil, este referencial pedagógico, foi fortalecido no início do século XX. Compreender esta proposição pedagógica é fundamental para que possamos analisar o seu fortalecimento e permanência na Educação Básica e na formação inicial e continuada de professores.

Para tanto, em um primeiro momento, contextualizamos a permanência e o fortalecimento das metodologias ativas no campo educacional brasileiro. Partimos do pressuposto de que, desde a sua inserção no Brasil, no início do século XX, no contexto do liberalismo, as metodologias ativas têm se mantido até hoje como referência de “inovação” e alternativa educacional, sobretudo no contexto dos governos neoliberais.

Em seguida, tendo como referência as perspectivas marxianas e da teoria crítica, abordamos os processos de tensionamento e disputas que marcam as proposições formativas fundadas nas metodologias ativas, evidenciando sua vinculação com os projetos neoliberais. Na educação formal, uma das estratégias tem sido criminalizar, cul-

pabilizar os professores, usurpando-lhes a capacidade decisória no tocante aos currículos dos diferentes níveis de ensino. É no contexto desta imposição curricular, atrelada à avaliação externa e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que as metodologias ativas possuem lugar de destaque no assalto neoliberal à educação brasileira.

Metodologias ativas: requeitando inovações do passado

As metodologias ativas compõem um dos repertórios metodológicos constituído e fortalecido pelo movimento educacional conhecido no Brasil como Escola Nova. Este pautou em seus debates e proposições as práticas e concepções predominantes nas escolas da época, consideradas antidemocráticas, autoritárias, centradas exclusivamente na figura do professor, com currículos enciclopédicos, cujo ensino estava fundamentalmente baseado na transmissão de conhecimentos. Contudo, a despeito das críticas serem quase as mesmas dos movimentos da educação popular que se fortaleceram e /ou constituíram sobretudo no Pós-ditadura, as respostas e problematizações de ambos (Escola Nova, Educação Popular) no tocante às mesmas questões serão distintos, pois a base sócio territorial a partir das quais eles constituirão suas reflexões, problematizações e proposições eram radicalmente distintas.

O escolanovismo foi encabeçado, em grande parte, por pensadores que dialogavam com as demandas dos setores hegemônicos, portanto, de filiação liberal e compreendia a escola como um relevante mecanismo de ascensão social, baseado em critérios meritocráticos (CAMPOS e SHIROMA, 1999, p. 489). Emerge deste diálogo, a compreensão da função socializadora da escola, preparadora para a inserção do indivíduo na sociedade. Aqueles pensadores e educadores que se posicionaram no campo da educação popular, compreendiam os processos educativos como sendo expressão das desigualdades e contradições sociais presentes nas sociedades capitalistas, por isso, a necessidade de os mesmos auxiliarem e serem, ao mesmo tempo, expressão do processo de emancipação e autonomia dos oprimidos que deveriam lutar por um ou-

tro projeto de sociedade. Evidenciamos, portanto, dois posicionamentos políticos distintos destes grupos, fundados em projetos de sociedade radicalmente diferenciados: o escola novista voltado predominantemente à adaptação a um contexto de rápida expansão industrial - modernização conservadora do campo e da cidade e o da educação popular, voltado à eliminação das desigualdades, portanto, à transformação social. No contexto das políticas neoliberais a partir dos anos 1990, não por acaso, o primeiro modelo é fortalecido e retomado pois:

Tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, atribui-se à instituição escolar uma função socializadora, que pode ser observada em dois aspectos fundamentais: 1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas, adaptativas e 2) a ideia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial. Destaque-se que a educação, tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, tende a assumir um caráter pragmático e funcional. (CAMPOS e SHIROMA, 1999, p. 486-487).

Desse modo, surgido no contexto do nacional desenvolvimentismo - permeado por reestruturações econômicas e territoriais alavancadas pelas elites do país, juntamente com os sucessivos governos militares que as apoiavam e que constituíram a modernização conservadora e, portanto, excludente e desigual – o movimento escolanovista enfatizava o caráter socializador da educação em uma sociedade em profunda transformação econômica. Eis o principal motivo pelo qual as reformas educacionais neoliberais iniciadas nos anos 1990 retomam os referenciais pedagógicos escolanovistas.

A centralidade do indivíduo e em seus processos de aprendizagem, secundarizando e/ou esvaziando os conteúdos, com ênfase

em competências e habilidades e em detrimento dos coletivos, dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, constituem o campo comum dos referenciais pedagógicos escolanovistas e neoliberais. O movimento escolanovista atribuiu um caráter biológico à educação e reconhecia a todo o indivíduo o direito a ser educado “[...] até onde o permitam as suas aptidões naturais [...] preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’ recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.” (AZEVEDO et al, 1984 - MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932). Verifica-se a mesma lógica nas reformas educacionais atuais na medida em que, fica a cargo de cada educando o desenvolvimento pleno de algumas de suas competências e habilidade, cujo domínio o tornaria apto para sua inserção no mundo do trabalho, evidenciando a compreensão da escola como equalizadora das desigualdades sociais presentes tanto no escolanovismo, quanto nas concepções neoliberais de educação que compõem o repertório das atuais reformas educacionais.

É neste contexto que adquirem centralidade as metodologias ativas, fortemente retomadas e transformadas como estratégias pedagógicas nos processos educativos escolares a fim de viabilizarem as reformas educacionais neoliberais. Não por acaso, a formação dos professores é reduzida ao objetivo principal de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no documento Base Nacional Comum - Formação – BNC -Formação (BRASIL, 2019).

Não por acaso, as teorias do desenvolvimento cognitivo constituíram e, ainda hoje, constituem os principais fundamentos psicologizantes de ambos os referenciais, dado que fundados sobretudo nas características biológicas dos indivíduos que desconsideram as condições materiais a partir das quais o desenvolvimento é socialmente produzido:

A construção de competências cognitivas, comportamentais e sociais supõe modelos e procedimentos pedagógicos articulados a partir de “situações práticas”, tanto por

requererem a presença de um sujeito ativo cognitivamente, quanto pelo fato de ser através destas situações que as performances individuais são construídas e ganham visibilidade. (CAMPOS e SHIROMA, 1999, p. 488).

É neste contexto que os testes de competências cognitivas e comportamentais constituem campo profícuo para a proposição e estabelecimento de situações práticas e/ou metodologias para as aprendizagens, sobretudo aquelas voltadas à inserção do sujeito no mundo do trabalho, configurando o que Popkewitz (1997 apud CAMPOS E SHIROMA, 1999, p. 488) denomina de individualismo possessivo que exalta o individualismo e as potencialidades inatas e exclusivas de cada sujeito mas

[...] ao mesmo tempo em que se adota uma postura prescritiva afirmando quais são 'as coisas que uma pessoa deve saber ou ser'. A individualidade como a empregabilidade acabam sendo definidas por especialistas 'que determinam características e habilidades específicas como qualidades coletivas e universais'. (Popkewitz, 1997, p. 166 apud CAMPOS e SHIROMA, 1999, p. 488).

Assim, a BNCC da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) acaba por definir nas competências e habilidades, as potencialidades individuais que os alunos devem desenvolver. Neste sentido, Campos e Shiroma (1999, p. 499) evidenciam:

[...] a centralidade concedida aos processos de aprendizagem, à aquisição do conhecimento como uma atividade autorregulada e decorrente da imersão em situações de experiências, à revitalização de ideias que privilegiam formações de natureza prática, é um dos aspectos que sinalizam para a presença de elementos de continuidade entre as propostas da Escola Nova e as reformas educativas atuais.

Não por acaso, a formação docente é estabelecida na BNC Formação e na Base Nacional Comum para Formação Continuada – BNC - Formação Continuada - aprovadas respectivamente em 20 de dezembro de 2019 e 27 de outubro de 2020, como instrumentos de implementação da BNCC da Educação Básica. É nesta perspectiva que faz sentido forjar a formação docente ou restringi-la a aprendizagem de um conjunto de estratégias metodológicas, cujo objetivo primordial é implementar propostas pensadas por outros sujeitos. Em função disso, a prescrição acrítica de receituários pedagógicos, o reducionismo de uma formação ao mundo do trabalho, voltados à participação e ação mecânica dos estudantes têm ampliado cada vez mais seu escopo nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nas plataformas educacionais e na produção bibliográfica.

Neste item, evidenciamos algumas confluências entre o escolanovismo compreendido como a base dos fundamentos pedagógicos a partir da qual foram tecidas muitas metodologias ativas, ambos, retomados em alguns de seus aspectos, sobretudo daqueles que fortalecem as atuais reformas neoliberais voltadas à área educacional. Campos e Shiroma (1999) destacam em seus estudos que uma das estratégias das políticas reformistas foi retomar apenas alguns aspectos do escolanovismo e das metodologias ativas que fortalecessem a educação, pensada no contexto neoliberal como insumo das relações capitalistas, em um contexto de refluxo de direitos, que desresponsabiliza o Estado pelas questões sociais, auxiliando no processo de acumulação flexível do capital e, também, a ampliar as exclusões sociais por meio do fortalecimento da individualização e competição entre os sujeitos.

Não por acaso, como demonstram as referidas autoras, os aspectos progressistas do escolanovismo foram desconsiderados: “[...] necessidade da construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado, a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade escolar e a dotação orçamentária.” (CAMPOS e

SHIROMA 1999, p. 599]. Fica evidente portanto que, ao fortalecer as metodologias ativas e aspectos liberais do escolanovismo, as atuais reformas educacionais requentam inovações educacionais liberais do século passado, como estratégia política de imposição dos preceitos neoliberais na área educacional.

Alguns pontos para o debate em torno das metodologias ativas

Nos últimos 25 anos, temos observado o fortalecimento e imposição de concepções pedagógicas tecidas em um emaranhado de fundamentações teóricas que Souza e Juliasz (2020) denominaram de pluralismo epistemológico na educação, marcado pelo praticismo e por posturas acríticas que carregam em si duas grandes propriedades de aniquilação da autonomia do trabalho docente. A primeira porque apresenta ao aspecto formativo e da prática docente uma modelização/homogeneização de fazeres, de receituários e prescrições voltados à aplicação em sala de aula que, paulatinamente, esvazia o sentido político e pedagógico dos processos educativos e do trabalho docente, simplificando-o. A segunda porque, ao sofrer imposições a fim de inserir tais práticas subalternizadas e subalternizantes em seu cotidiano de trabalho, alguns professores passam a reconhecer e assumir as imposições concretas à mudança de seu papel social de intelectual. É neste contexto que eles passam daqueles que pensam, debatem e disputam - concepções, projetos e objetivos pedagógicos da educação de forma ampla e, com isso, estabelecem coletivamente linhas de ação para os processos de ensino e aprendizagem dada a sua autonomia, para papéis de “mediadores”, facilitadores e implementadores. Ações estas que podem ser exercidas por qualquer outro sujeito social e histórico. O desdobramento deste processo, resultante de uma postura acrítica, é a negação das especificidades inerentes à docência, colocando em xeque sua própria existência no trabalho escolar.

Há, portanto, uma mudança qualitativa na realização do trabalho

docente, pois o professor como mediador objetifica sua própria ação no processo pedagógico. Souza e Juliasz (2020, p. 9) afirmam:

a princípio queremos demarcar que a mediação não se trata de ação facilitadora do professor, “elo” entre o conhecimento e o aluno, promotor de interações, livro, aluno e escola, ou seja, a mediação como elemento do praticismo pedagógico. A mediação é assumida aqui como uma dimensão/processo prático-cognitivo do docente que demarca esta mesma finalidade na sua relação com o aluno. A mediação é um processo de internalização e externalização da consciência prática sobre o mundo. (2020, p. 9).

O que os autores citados apresentam como pluralismo pedagógico é também denominado por Conterno e Lopes (2013, p. 521) de ecletismo pedagógico, compreendido como uma postura que “[...] tenta conciliar teorias e metodologias pedagógicas com posições filosóficas antagônicas, as quais, na prática, produzirão confusões e contradições [...]” podendo produzir “[...] efeitos danosos a qualquer processo de formação [...]”. Esta perspectiva, geralmente, enfatiza os aspectos metodológicos dos processos educativos, ocultando o fato de que as metodologias, em uma perspectiva histórico crítica, resultam e estão ligadas aos posicionamentos epistemológicos e políticos inerentes ao ato de educar.

É preciso reconhecer que, subjacente ao emaranhado ou ecletismo pedagógico, já há quase um quarto de século utilizado como estratégia de desmobilização, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (DUARTE, 2004), passa despercebido um conjunto de concepções educacionais originadas no início do século XX. Esta postura pedagógica evidencia uma das estratégias neoliberal que se assenta sobre a instituição de ensino, assumida aqui como forma escolar: o ocultamento e/ou desconsideração do contexto de emergência, defesa e debate das pedagogias ativas como estratégia para evitar ou impossibilitar os questionamentos sofridos por elas quando foram propostas.

Marx (1983), ao longo de suas análises sempre procurou demarcar como as relações capitalistas produzem formas que se colocam em posição intermediadora dos sujeitos com o mundo, tanto no âmbito das ações metabólicas primárias (transformações da *natura naturans*) que produzem novas intermediações (*natura naturata*), para recorrer aos conceitos de Platão e Spinoza, cuja centralidade, na análise materialista sobre os processos metabólicos do capital, reconfigura os valores de uso e troca e, portanto, as próprias relações humanas.

Estas intermediações assumem assim o status ontológico, uma vez que alteram a própria mediação dos grupos humanos com o mundo. Significa dizer que a transformação da *natura naturans*, resignificava ela mesma, os produtos e o próprio ser humano, engendrados em *natura naturata*, alterando no processo metabólico sua própria natureza humana (*natura naturans*). Marx (1983), visualizava nesse processo a natureza, como totalidade do todo e como extensão orgânica do próprio ser humano, sendo ele mesmo natureza, a consciência da natureza (ENGELS, 1979).

Nesse processo se produzem produtos, meios de produção e simultaneamente valores de uso e, na forma capitalista, valores de troca. Essa posição ontológica resume, portanto, não apenas a transformação orgânica, mas também a transformação espiritual dele, por meio da qual se processavam resoluções e criações de necessidades. É neste sentido que Marx (1983), assumia que as formas engendradas em seu caráter ontológico, são eminentemente expressões históricas da humanidade (formas sociais), de seu devir, construídas, portanto, de conteúdo e método, manifestação de consciência e de intencionalidade (teleologia).

Assim, o conteúdo se reveste dos aspectos ideológicos, políticos, jurídicos, sociais, econômicos¹, ou seja, daquilo que Lukács (2013) denomina da dialética das relações econômicas e extraeconômicas,

¹ Usamos o conceito de econômico da maneira que Karel Kosic (2010) explicita, ou seja, não se trata apenas de uma dimensão monetária, mas da base da produção material concreta dos grupos humanos.

que ganham expressividade em uma forma e que, simultaneamente, aos perscrutá-los para seu desvendamento, revelam dois movimentos centrais do materialismo: a investigação e a própria exposição ontológica da forma, como relação sócio-histórica. Como a intencionalidade, resulta em si na realização de uma necessidade, como pontua Marx (1983), seja fisiológica ou do espírito, ela dá concretude de sua intermediação no mundo, no fazer-se humano.

Assim, se todos os produtos, meios de produção e esferas da consciência produzidos pelos grupos humanos se constituem em elementos de intermediação e mediação, acabam por operar como estruturas de realização do próprio ser em sua dimensão social (ser social).

Não é diferente, portanto, o modo como se circunscreve a forma escolar no conjunto de determinações históricas (dimensões) que explicitam nela, uma relação concreta em um contexto particular de realização social da vida. Este contexto está demarcado no próprio desenvolvimento do capitalismo, com a particularidade de uma forma em um estágio, que denominamos de neoliberalismo.

O neoliberalismo, neste sentido, não se configura como um simples espectro ideológico que ronda as relações sociais de produção e reprodução capitalistas. Consideramos o neoliberalismo como estágio e ou forma particular de realização do valor e, neste sentido, todos os conjuntos de formas, ontológicas, também se moldam às características desse estágio-forma.

Souza (2021) demarca que a forma escolar no contexto neoliberal tem como elementos centrais a destituição do espaço-tempo e do espaço-território do trabalho docente, seja pelos mecanismos de interposição na realização do trabalho a partir da jornada e da delimitação das horas de seu fazer pedagógico, seja a partir da parcelização e precarização das relações que o projeta a inúmeros lugares (escolas) como necessidade de recomposição de sua condição de reprodução material (salário), aprofundando a superexploração do trabalho como categoria central de análise da aguda extração do valor. Estes dois movimentos de destituição de espaço-tempo e espaço-território

inserir o fazer pedagógico no ritmo “natural” da mercadoria, transformando o professor, em mercadoria.

Significa dizer que a compreensão da destituição do sujeito e dos mecanismos de intermediação da forma escola - gerencial, mercantil, centralizadora e concentradora de um padrão do fazer pedagógico - explica a permanência e fortalecimento das metodologias ativas e seu papel na reconfiguração do trabalho docente. Isso porque no contexto neoliberal elas representam uma resposta pragmática à destituição do ser social, enquanto sujeito histórico ou uma dominação próxima do absoluto, se quisermos compreender tal processo como expressão de um elevado estágio de alienação do trabalho e da interdição da tomada de consciência do trabalhador de sua reprodução social. Um processo de dominação como mediação social das pessoas pelas coisas, pelos livros didáticos, pelas tecnologias, pelas apostilas, expressando o fetichismo da mercadoria, resultado de sua objetividade fantasmagórica (MARX, 1983).

Neste contexto concreto, material, ordinário e mediante o processo de reestruturação do capital, que sofre mudanças no padrão de acumulação, conforme expõe Harvey (2006), a chamada acumulação flexível - que necessita da transformação da subjetividade da classe trabalhadora com o intuito de formar trabalhadores apaziguados, pragmáticos, individualizados, proativos e, sobretudo, flexíveis e adaptados à lógica da precarização, da terceirização e da barbárie da sociabilidade nesta fase do capital -, se materializa na área educacional retomando e fortalecendo as metodologias ativas por meio das quais, alguns educadores ingenuamente acreditam estar em defesa de uma educação libertária, democrática e “inclusiva”.

Estabelecendo as conexões entre a reestruturação do capital, a reordenação das subjetividades e as reformas curriculares por meio das quais temos os pressupostos das competências, das habilidades e a valorização das metodologias ativas, Lima (2019) assinala que

No intuito de adequar a classe trabalhadora diante de todas essas modificações foi necessário a captura da sub-

jetividade da(o)s trabalhador(a)es em geral, e nada mais eficiente para tais objetivos do que produzir currículos e criar atos educativos para a concretização dos mesmos. A culpa do desemprego, dos problemas gerais, perde a dimensão do social para focar nas individualidades, nas subjetividades, na falta de competências dos indivíduos de se adequar as “novas” necessidades do mundo do trabalho, aos “novos” tempos. (LIMA, 2019, p. 64).

As metodologias ativas aparecem como fundamentação pedagógica a partir das formulações de John Dewey (1859-1952) que, ao refletir sobre a educação no contexto do nazismo e do fascismo defendia que os métodos tradicionais de ensino não conduziam os estudantes à uma perspectiva autônoma, independente e com iniciativas no âmbito de seu processo de desenvolvimento intelectual. O autor estabelece, portanto, as críticas a uma escola tradicional, mnemônica, focada na mera transferência de conteúdos descontextualizados. Por meio de suas reflexões e trabalho procurou estabelecer as bases de um novo sistema educacional ao propor novas técnicas pedagógicas que conduziram significativas modificações no modelo educacional, estruturando-as tendo como fundamento o pensamento liberal. Sua proposição passa a ser conhecida como Escola Nova ou Escola Progressista.

Conforme Lima e Sena (2020, p. 19):

[...] os estudos do John Dewey, fundador da Escola Nova norte americana, que ao misturar-se às múltiplas interpretações construtivistas, elegeu o “saber fazer”, os processos atitudinais e a formação de valores como atividades centrais do processo educativo, colocando marginal, portanto, o ato do ensino e, conseqüentemente, a responsabilidade do professor, como par diferenciado na relação entre ensinar e aprender, relegando o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, a um lugar menor.

O fundamento liberal da educação deveria erigir uma nova sociedade centrada na valorização das qualidades pessoais de cada estudante. No campo das práticas esse novo modelo promove uma mudança estrutural nos processos educativos porque desloca

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas o aprender a aprender. (SAVIANNI, 1991, p. 20-21).

Dessa maneira, a centralidade do processo pedagógico, que estava demarcado pelo papel do professor na transmissão do conteúdo, converte-se na ideia de que este é um mediador, que não ensina, mas que oportuniza e que apresenta uma aprendizagem por problematização. Neste sentido, muitas perspectivas propõem o marco do aluno pesquisador que se insere no mundo de uma forma a praticar uma epistemologia, um método científico:

O sentido da ênfase que ponho no método científico tem pouco a ver com técnicas especializadas. O que desejei dizer é que o método científico é o único meio autêntico sob o nosso comando para obter a compreensão da real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos. O método científico provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para frente e para fora em nosso mundo em expansão. (DEWEY, 1976, p. 93).

Destas concepções de Dewey, vão emergir outras propostas demarcadas pelo pragmatismo e ativismo pedagógico como o de María Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Adolfe Ferrière (1879-1960). Tais concepções ganham corpo nesta formulação de estudantes-pesquisadores compreendidos como os responsáveis por sua aprendizagem, que se daria a partir de experiências investigativas, interativas e experimentais (laboratoriais). Houve por parte de muitos educadores a compreensão de que seus pressupostos, ao abarcarem essa perspectiva, produziriam nos educandos um caráter crítico e capacidade de raciocínio. (DEWEY, 1953, 1978).

No entanto, seus pressupostos, ao focarem predominantemente nos métodos, desconsideraram o papel da escola em uma sociedade desigual e de classes, restringindo as metodologias ativas às formulações burguesas e elitistas na medida em que a escola que propunham não se materializou como um projeto democrático, pois ao desconsiderar as realidades sociais e econômicas dos estudantes, não disputavam políticas educacionais e nem currículos, tratando de forma padronizada crianças com diferenças estruturais do ponto de vista daquilo mesmo que o método priorizava, as experiências.

Considerando as questões centrais em uma perspectiva epistemológica, as metodologias ativas possuem uma visão reducionista, lógico-racional e utilitarista do conhecimento científico em sua aplicabilidade ao mundo da produção e do trabalho, vinculando o sujeito como apêndice de uma maquinaria no sistema produtivo, uma vez que o próprio autor defendia a convivência harmônica das classes. Por isso, seu modelo pedagógico se traduzia no trabalho com a dimensão de papéis sociais, funcionalidades e adaptações às estruturas sociais existentes. Como aponta Galiani (2009, p. 44), na concepção de Dewey

[...] a função da educação é contribuir para recomposição das peças imperfeitas neste modelo. Entendida desta forma, ao invés de questionar o modelo social. Na organização hierárquica do trabalho na sociedade capitalista, a educação se co-

locaria no papel de reformadora e restauradora das mazelas que o próprio sistema capitalista proporcionou, entre as quais a marginalidade, a seletividade, a exclusão, as diferenças de oportunidades, as desigualdades sociais e o desemprego.

A construção teórica de Dewey é disseminada na medida em que a crítica aos métodos tradicionais não apenas a configura como transformadora, mas também a coloca como uma alternativa à escola tradicional e seus métodos que estavam sendo debatidos e criticados. É importante destacar que os defensores das metodologias ativas, muitas das quais denominadas alternativas e os escolanovistas ao reduzirem e/ou enfatizarem as transformações educacionais ao âmbito das metodologias, das técnicas de ensino, ao papel ativo dos estudantes não tinham em seu horizonte político a transformação social, pois não estava em seu projeto a popularização da instituição escolar, tampouco a disputa pelos conteúdos e narrativas presentes nos processos de escolarização, inerentes às pedagogias histórico crítica e do campo popular.

Assim, entendemos que tais pressupostos por sua vez obliteraram de forma aguda a busca de uma perspectiva igualitária, voltada à transformação social, ainda que reiteradamente Dewey use essa expressão em seus escritos. Contudo, é importante destacar que a transformação está centrada em uma base de modernidade capitalista, de salto de produtividade do trabalho e a inserção do trabalhador de forma dócil no processo de reprodução e manutenção social, mesmo porque sua leitura está calcada no indivíduo biologizado e orgânico, desconsiderando a materialidade da existência humana, seu modo de produção e o contexto social no qual se inserem no mesmo:

[...] é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às

necessidades desse crescimento. [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. [...]. (DEWEY, 1978, p. 46).

Considerando o exposto, o caráter liberal, crítico à educação tradicional e protagonizador do papel da escola foi e é um pressuposto central para que muitos educadores assumissem o projeto da Escola Nova e/ou das pedagogias ativas, fortalecendo uma concepção de educação moderna por meio da qual se entendia que “[...] o progresso da civilização aumenta a distância entre a capacidade originária do imaturo e os ideais e costumes dos mais velhos. [...] A educação, e só a educação, suprime essa distância”. (DEWEY, 1979, p. 03).

Segundo Lima e Sena (2020, p. 20)

Na perspectiva defendida por Dewey (1959), as ideias, ou podemos dizer as teorias só têm importância se servirem de instrumento para a resolução de problemas reais e por esta razão, os conteúdos da escola, devem partir dos interesses dos alunos.

Tais concepções, tomadas como referência ao processo de transformação da sociedade e da estrutura educacional brasileira estão associadas aos projetos dos pioneiros da educação na pessoa de Anísio Teixeira, entre outros intelectuais dentre os quais podemos destacar: Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Cecília Meireles, Delgado de Carvalho, Fernando de Azevedo, Heitor Lira, Hermes Lima, Lourenço Filho, Roquete Pinto. (FONSECA, 2006).

O que se verifica nesse processo é que as metodologias ativas em sua estrutura de praticismo, individualização, de mudança do papel de centralidade docente e de consolidação de um instrumental curricular vinculado à lógica da reprodução social e da adaptação social, vem se configurando em um instrumento de facilitação teórico-prático do trabalho docente, que se amalgama às condições estruturais

sendo uma alternativa e, simultaneamente, o que leva à aniquilação da prática docente e a importância de seu papel social. É neste sentido que aparecem como estratégia inovadora da educação no que concerne à relação do processo de ensino e aprendizagem. Com um aparente discurso crítico, em parte, coerente com o que representa o chamado ensino tradicional, fundado em processos de repetição mecânica, em estratégias mnemônicas e centradas no professor e no trabalho com conteúdos descontextualizados, defende uma certa liberdade pedagógica que avilta o conhecimento da humanidade ao compreender o mesmo como constructo curricular na dimensão restrita do cotidiano.

Este movimento de valorização do ponto de partida do processo de aprendizagem na realidade aparente do estudante, traz em si uma ruptura acerca do papel central do professor em uma relação pedagógica. Conforme Souza e Juliasz (2020) o conteúdo é a centralidade de uma relação educacional e se consolida no processo central de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, uma vez que sobre ele professores e alunos processam ações de mediação, que envolvem a reflexão do conteúdo à luz da realidade, em um movimento do abstrato-negativo, como conteúdo que questiona e faz um movimento de negação do aparente (cotidiano) em um movimento intelectual para o concreto-positivo, como síntese das condições reais de produção de sua realidade e do próprio conteúdo. É neste contexto que os conteúdos se constituem em elementos-chave na compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, em veículo-condição para a constituição do pensamento conceitual. O que se verifica em boa parte das metodologias ativas e no escolanovismo é exatamente o fato de que, como asseveramos, o professor (intermediador, mediador, facilitador e outros), nestas perspectivas educacionais, deixa de realizar a leitura de mundo a partir dos conteúdos historicamente construídos juntamente com seus alunos como sujeitos cognoscentes. Assim, as metodologias “ativas” têm como bases filosóficas um ecletismo epistêmico, sobretudo por transitar no praticismo e nos modelos. Muitos

professores não conseguem compreender suas incoerências que se dão no campo epistêmico. A ênfase nas práticas, nas metodologias e em modelos é, ao mesmo tempo, complementar à lógica do capital. O neopragmatismo neopositivista de um lado e, do outro, as filosofias das experiências e existências ensimesmadas (fenomenologias e existencialismos), reforçam as lógicas individualistas (neo)liberais, transbordando em um “construtivismo” do saber-fazer, adequado às necessidades do capitalismo no contexto da acumulação flexível que necessita de trabalhadores polivalentes, adaptados à precarização, à eliminação dos direitos, à terceirização, ao subemprego. Constitui-se dessa maneira, o indivíduo empreendedor e com pouco senso de crítica radical ao sistema que o subalterniza e oprime.

Neste campo, ainda é necessário reconhecer que dada a perspectiva de um suposto construtivismo as metodologias ativas partem de uma centralidade mais complexa, uma vez que, ao enfatizarem seus pressupostos na experiência, estão, em grande parte, vinculadas a uma lógica behaviorista, principalmente se considerarmos as noções dos educandos e a fixação de habilidades como parâmetro de respostas aos exercícios (objetivos-problemas), que se aproxima de testes da neolinguística e, da mesma forma, promovem uma amalgama da experimentação e da manipulação de objetos em um viés cognitivista piagetiano, demarcado fortemente pelo aluno, considerado neste contexto como pesquisador-experimentador.

Segundo Lima e Sena (2020, p. 20)

Para o construtivismo Piagetiano e para psicogênese de Emília Ferreiro, a escola deveria transferir o foco da alfabetização, do conteúdo ensinado, para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. Nesta lógica, o aluno constrói o próprio conhecimento e o professor, nada mais é do que um tutor, um mediador, um guia.

Estes autores aprofundam a reflexão da temática e correlacionam esta questão com a BNCC ao afirmarem que

Soma-se a esse mosaico, a forte influência da teoria do professor reflexivo através da qual Dewey (1979) afirma ser a reflexão um conceito estruturante para a educação. Tais defesas, assumidas, alargadas e disseminadas por Donald Schön (1995), juntam-se às visões de Perrenoud (1999), Nóvoa (1997), Alarcão (2003), Tardif (2000), Coll (1996), entre outros, influenciando os PCN's e as políticas e orientações sobre a formação do professor, a partir de então. A premissa orientadora é de que a formação deve ter como foco, a prática, a reflexão na ação, a imediaticidade do próprio fazer. É a prática (compreendida, como momento distinto e separado da teoria), que fornece os elementos para a formação. A teoria deve concentrar-se na problematização da prática, o que vai requerer uma teoria aplicável, ou seja, capaz de servir para dar respostas aos problemas práticos que a "contemporaneidade requer", como diz a BNCC. (LIMA e SENA, 2020, p. 20).

Ainda conforme Lima e Sena (2020)

A perspectiva teórica que embasa o viés dado à formação de professores, é a mesma que fundamenta a BNCC, a de que *o sujeito aprende por meio de seu próprio esforço e experimentações*. De base construtivista e acentuada pelo espírito toyotista que determina as atuais relações de trabalho no capitalismo global, esta afirmação levada à educação escolar, abriu margem para a desvalorização tanto do professor, que passou a ser visto como secundário no processo de ensino (podendo ser substituído por uma TV, por um computador ou por profissional com "notório saber"); quanto do ensino, que passou a ser tido como secundário no processo educativo, já que valem mais as inventividades metodológicas (as "metodologias ativas"), as prescrições do

livro didático, das plataformas *online*, dos módulos interativos, que incentivam o aluno a “aprender a aprender” (que em síntese é buscar o conhecimento por si mesmo), fazendo do professor um mero e cada dia menos necessário, tutor, mediador, incentivador. (LIMA e SENA, 2020, p. 25).

Ocorre que tanto as filosofias pragmáticas (behavioristas), quanto as da experiência-existência (cognitivistas) têm como ponto em comum a negação do pensamento dialético e da compreensão da contradição da realidade concreta, transformando a mesma em uma contradição no campo da subjetividade, da cognição. Por assim se comportarem, tendem a negar o movimento contraditório da realidade, do real enquanto totalidade em movimento, entendendo apenas fragmentos dele, assim como tendem a desconsiderar a história enquanto fundamento central de compreensão da vida. Desta forma, as bases filosófico-práticas das metodologias ativas tendem a não auxiliar a construir a compreensão da essência das questões e problemáticas do mundo. Por essa insuficiência de método, as metodologias ativas reduzem o processo de escolarização a aprendizagem de procedimentos pragmáticos, metodológicos, de resoluções de casos-problemas, a partir das habilidades e competências específicas para o mercado. Deixa de ser papel da escola e do professor o aprofundamento teórico-metodológico e o trabalho com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Tendo em vista o exposto, é fundamental interrogar: Habilidades e competências para quem e para quê numa conjuntura de crise capitalista e reformas no mundo do trabalho? É preciso compreendermos que o capital em crise, necessita formar trabalhadores apaziguados, individualizados, polivalentes, proativos e flexíveis para serem submissos à sua lógica, conforme assinalam Lima e Sena (2020) e essa condição incorpora a necessidade do capital de captura da subjetividade dos trabalhadores ao que Alves (2011) denomina de valores-fetiches do capital. Para Alves (2011, p. 90):

As inovações sociometabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive igrejas, que constituem uma plethora de “valores, expectativas e utopias de mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de vulgata do capitalismo neoliberal.

A nosso ver, essa captura da subjetividade intensifica a disputa dos currículos escolares e estão presentes nas reformas educacionais nas quais as metodologias ativas compõem parte estruturante, por mais que muitos que a pratiquem assim não as compreendam, devido à ausência de reflexões acerca do método. Por se constituírem na ausência de reflexões em torno do método, o que não permite enxergar o mundo além da própria dimensão do currículo como conjunto de conteúdos formadores de habilidades e competências, as metodologias ativas partem de uma perspectiva de neutralidade de sua proposição, tanto do ponto de vista da formulação socio-histórica do currículo, como das significativas diferenças que demarcam as teorias da psicologia da aprendizagem, traduzindo-as como meros adereços em externalidade ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

As metodologias ativas e seus formuladores e defensores, reduzem todos os problemas da educação a uma questão de metodologia de ensino, na qual o principal vilão é o professor e a enorme gama de conteúdos. As repetidas reportagens e propagandas dos representantes do Todos Pela Educação elucidam tal compreensão, ocultando os impactos das políticas econômicas, curriculares, entre outras na área educacional. Seguindo a lógica do pragmatismo e necessidade de rapidez e fluidez do capital, as reformas educacionais, assim como as metodologias ativas viabilizam a consolidação de pacotes educacionais compostos por livros, apostilas, plataformas tecnoló-

gicas, softwares, entre outros recursos didáticos mediadores que ganham centralidade ímpar no processo educativo, evidenciando a intensificação do processo de mercadorização fortalecido pelas políticas neoliberais na área educacional.

Não se quer apontar com isso que estes elementos mediadores não devam estar presentes no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, é necessário reconhecer o papel que desempenham em uma sociabilidade, atualmente demarcada pela grave crise sanitária da Covid-19, o que inevitavelmente a insere na esfera do fazer concreto do trabalho docente. De acordo com Souza (2021, p. 16-18):

Esta sociabilidade está mediada, conjuntamente, por novos elementos mediadores do trabalho docente em conteúdo, procedimento e em atitude, este último que se alicerça no caráter ético de nossas relações. Esses novos elementos mediadores são as TICs, ou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e com eles nos deparamos com resistências políticas, pedagógicas e até mesmo de cognoscibilidade, porque muitos de nós temos diferenças geracionais de incorporação de uso e apropriação dos mesmos. Mas, nesse debate torna-se imperativo reconhecer que estas resistências são concernentes à forma de "entrada" das tecnologias no ambiente acadêmico. Esta entrada vem ancorada nos processos de mercantilização da educação, de privatização, ou seja, do avanço das relações capitalistas em todas as esferas da vida do ser social. Aqui queremos chamar atenção que a expansão espacial do capital não se estabelece apenas no plano físico, ela se estabelece no plano da espacialidade social e que reverbera de forma territorial porque ao final implica em poder e materialidade concreta na produção do valor. [...] Cabe considerar, portanto, refletindo sobre tais tecnologias assumamos, a partir do método e da coerência de uma teoria his-

tórico-crítica, a compreensão de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são objetos histórico-culturais e, obliterar essa dimensão, significa não reconhecer suas determinações e concretudes sobre o real.

Assim, as questões apontadas se vinculam ao necessário domínio de tais elementos mediadores e não sua fetichização, o que torna imperativa a crítica de como tais elementos estão voltados para uma formação restrita à prática e para o mercado de trabalho- que ironicamente está em uma crise brutal de desemprego, do que na formação omnilateral. Desta forma, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade são eliminados e/ou secundarizados nos currículos e substituídos por saberes fragmentados e voltados para o mercado. Em uma rápida pesquisa aos documentos do Banco Mundial (BM), encontramos várias indicações da adequação da educação aos parâmetros do mercado e com um sedutor discurso das habilidades e competências que invadiram os currículos e são uma das espinhas dorsais da BNCC e da BNC - Formação. Reduzidos os conteúdos ou sua centralidade na formação escolar, os professores também não precisam de um aprofundamento teórico e de método, pois ironicamente o ensino começa a se transformar em um treinamento pragmático-aplicado por meio do qual aos estudantes são lançados casos para resoluções, exigindo-se as habilidade e competências para a solução daquele problema específico. Os professores são tidos segundo as metodologias ativas, como mediadores e não como construtores e produtores do conhecimento. Como não se necessita de um aprofundamento teórico-metodológico, visto que se tem um modelo a ser seguido, rapidamente se abre brecha para que pessoas com "formação de notório saber" assumam cargos de professores, como já tem ocorrido em várias escolas do país. Esta estratégia, além de rebaixar o nível e profundidade da relação ensino-aprendizagem, aumenta o grau de precarização salarial e do trabalho. Assim, facilmente as instituições reduzem seus gastos contratando professores com cada vez menos qualificações.

Aos estudantes se atribui o papel central e ativo no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento. Estes, a partir da lógica fragmentada do conhecimento e, de certa forma, induzidos pelo mercado vão escolher as competências e habilidades que melhor se adequem à sua individualidade para o mercado e não para a formação humana plena. Temos então a negação do conhecimento historicamente acumulado em detrimento de um conhecimento pragmático, parcelar, voltado para o mercado e para as necessidades do capital em contínuo processo de reestruturação. Segundo Lima (2019, p. 65)

Temos assim, uma formação que perde muito em qualidade, um rebaixamento teórico da ciência, da educação e mesmo dos estudantes que só estarão aptos a saberes especializados, parciais e fragmentados, num retorno a uma formação tecnicista e reprodutivista. Aqui os estudantes diminuem até as possibilidades de ingresso às universidades devido a perda de acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade.

Além disso, o pragmatismo das metodologias ativas cria uma sobrecarga de atividades para os estudantes visto a necessidade de resolução de casos-problemas em curto intervalo de tempo em várias disciplinas e ou áreas de conhecimento e unidades curriculares, o que não permite um aprofundamento científico - fazer ciência exige muito tempo, assim como, com o tempo, podem criar estresse emocional e doenças psíquicas junto aos mesmos. Ainda nesse processo, as chamadas TIC's assumem papel de destaque nos procedimentos ativos de professores e alunos. Uma adesão acrítica das TIC's oculta o mercado privado delas, assim como a precarização das vidas dos estudantes e professores, sobretudo em contexto de Educação à Distância (EaD), do ensino remoto, do home office etc. A título de exemplo dos efeitos gerais da EaD, Minto (2012, p. 346-347) assinala

Desnecessidade de qualificação dos “professores” de EAD, o que permite ao capital pagar menores salários, exigindo desses trabalhadores alta produtividade; padronização e aligeiramento do trabalho didático; retirada do controle do professor sobre o processo educativo (seu processo de trabalho), deslocando-o para um “mecanismo” – também chamado de “tecnologias da educação” – que impõe certo ritmo e forma de trabalho. Consolida-se a distância entre momentos de concepção, execução e avaliação. No setor privado, as empresas que organizam o EAD apropriam-se daquilo que é produzido pelo professor, dependendo muito menos do indivíduo que executa o trabalho e mais do mecanismo, tornando também supérfluo o trabalho didático-pedagógico, a ponto de o professor tornar-se mero adorno (daí a ideia do “tutor”, do facilitador”); flexibilização da organização do trabalho e de seus produtos [...]; permite-se a superexploração/superintensificação do trabalho didático; [...]

Ironicamente, as metodologias ativas vêm sendo oferecidas sob a forma de pacotes educacionais que fornecem procedimentos metodológicos para professores darem aulas, evidenciando sua incongruência à própria crítica que faz ao ensino tradicional ao aplicar procedimentos homogêneos e mecânicos sem levar em considerações as mediações concretas da historicidade dos sujeitos. Também tende a não trabalhar com o ato espontâneo e criativo que surge em cada aula. Uma aula nunca é igual a outra, os sujeitos e as situações são sempre novos... Na prática, as metodologias ativas são as velhas versões pragmáticas do mercado apresentadas no discurso como compondo as inovações. A adesão acrítica a determinadas metodologias sem o conhecimento das bases filosóficas que as fundamentam e fornecem coesão à sua prática, tem como resultado o aprofundamento da precarização docente, a culpabilização ainda maior dos mesmos pelo não aprendizado dos estudantes e, sobretudo, a formação acrítica para o mercado que impõe a lógica individualista

e competitiva da barbárie. Neste contexto é importante interrogar: somos muito ingênuos ou compactuamos com o que está imposto?

Considerações Finais

Na presente reflexão, apresentamos o contexto econômico político e pedagógico a partir do qual foram tecidas e fortalecidas as metodologias ativas. Desse modo, localizamos nos preceitos educacionais e vinculações liberais do escolanovismo a criação e o fortalecimento das metodologias ativas, retomadas e reinventadas na reforma neoliberal da educação brasileira em seus vários níveis de ensino (Fundamental, Médio e Formação Inicial e Continuada de professores).

Tecemos também apontamentos sobre as metodologias ativas e seus desdobramentos, dado que elas têm auxiliado na materialização das reformas educacionais que têm retirado dos professores seus direitos de produzirem currículos, situando-os em um lugar de interdição, alienando os mesmos, retirando-lhes o papel histórico de intelectuais do campo educacional. Podemos concluir que as metodologias ativas, em consonância com a pedagogia das competências e habilidades, assim como com a do saber fazer, são adequações do campo educacional à lógica da acumulação flexível e reprodução do capital em sua forma neoliberal e não um projeto para a emancipação humana. Faz-se necessário portanto a intensificação das disputas curriculares para que possamos fortalecer as lutas por uma educação voltada à emancipação e autonomia.

Os debates, reflexões e estudos sobre as reformas neoliberais na educação têm evidenciado que as metodologias ativas têm sido um dos principais instrumentos e expressões no e do processo de alienação do professor que impõe graves rupturas entre o pensar e o fazer nos processos educativos, compreendidos neste contexto como instrumentos de fortalecimento da acumulação flexível. Nossa intenção nesta reflexão foi ampliar o debate crítico acerca delas tendo em vista as disputas curriculares das últimas 3 décadas.

próximo capítulo ●●●

CAPÍTULO 3

A espacialização
da BNCC e a
submissão à ordem

Apesar de ser comum a parte dos geógrafos que preconiza os estudos educacionais críticos entender a educação como um campo de disputa, poucas são as análises que concebem a escola como um espaço que recebe determinações globais e locais do capital e que as implementam ou as rechaçam, portanto, um espaço onde as disputas por ideias, por difusão cultural e por domínio de espaço (território) para empreendimentos, inclusive econômicos, são constantemente enfrentadas. Nesta perspectiva, são poucos os estudos que analisam a educação como um fenômeno que se espacializa, como o fez Giroto (2018) para o projeto de educação a ser implementado pela Secretaria de Educação no estado de São Paulo e o trabalho de Serra, Ventura, Alvarenga e Reguera (2018) acerca da oferta e procura de vagas para Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro. Os dois trabalhos citados fazem suas análises a partir da perspectiva da Geografia da Educação, a qual nos ajudará a compreender a reforma educacional que vem sendo implementada no Brasil, com ênfase para a disseminação de um projeto nacional pelos estados da federação e municípios.

O projeto neoliberal destinado à educação no mundo e, especialmente no Brasil é um fenômeno essencialmente geográfico, pois parte de um projeto global de organização econômica que se infiltra pela educação e, fundamentalmente, na escola. Permeia todo o sistema educacional, seja ele em nível federal, estadual ou municipal e tem como objetivo final a reestruturação produtiva, apoiado em preceitos estabelecidos pelos Organismos Multilaterais que visam a qualificação da força de trabalho, a partir das competências básicas fundamentais ao novo paradigma tecnológico e organizacional e prevê a atuação mais intensa de empresas na área da educação pública. É, portanto, um fenômeno multiescalar e que, neste texto, o observamos do global para o nacional, dando destaque para as determinações que foram estabelecidas a partir desta escala para a estadual, sem perder de vista as possibilidades de resistências, que este próprio livro-manifesto demarca, ao apresentar as questões aqui postas. Segundo Hypólito (2019) esta é uma agenda global a ser cumprida no local.

O projeto a que nos referimos constitui-se metaforicamente como um polvo, em que seus tentáculos se estabelecem como estruturas articuladas e apoiadas em preceitos de gerencialismo, de responsabilização, de implementação de currículos nacionais e testes em larga escala. Neste texto tratamos da disseminação pelos estados de um currículo nacional, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se impõe como prescrição frente a elaboração dos currículos estaduais.

Assim, neste capítulo não tratamos efetivamente da Geografia como disciplina escolar difundida pela BNCC. Mas como se dá a expansão espacial de um projeto que se pretende nacional, em detrimento das diversidades brasileiras. Este texto é uma contraposição a pesquisadores que estabelecem receituários para se trabalhar com o “Ensino de Geografia” a partir da BNCC, aceitando tal currículo como dado e não enxergando a escola, os currículos e políticas educacionais como um campo de disputas.

O texto está organizado em quatro partes, esta introdução, o primeiro tópico no qual analisamos a difusão temporal e a espacialização da BNCC pelos estados brasileiros a partir da elaboração de seus documentos curriculares destinados ao Ensino Fundamental. No tópico seguinte abordamos como se dá a implementação da Base a partir dos cursos de formação continuada de professores em uma articulação dos diversos grupos constituintes de um projeto de educação que se quer nacional. Para tanto, cria articulações para difusão e controle das ideias quando da elaboração dos documentos curriculares pelas Secretarias de Educação dos estados da federação. E por fim, as considerações finais.

Tempo e espaço em um projeto que se quer urgente e nacional

A BNCC para se estabelecer efetivamente como um currículo prescrito¹, para todos os estados da federação e municípios, teve sua im-

¹ Apesar de todas as orientações contrárias, este documento vem tomando efetivamente a configuração de um currículo, pois apresenta as características que compõem um documento intencionalmente preparado para assumir tal papel. Este debate pode ser visto no debate realizado no Programa Sala Debate – Canal Futura – Parte 1. Acesso EM 21/06/21: <<https://youtu.be/ioM313JW3ME>>

plementação planejada temporal e espacialmente, visto que a difusão de projetos e ações neoliberais na educação brasileira é um negócio de possibilidades rentáveis para o denominado “mercado educacional” que corre contra o tempo, pois *time is money!* Projetos que serviram de referência para este, desenvolvidos em outros países, têm apresentado resultados contestáveis, como no caso do Chile e dos Estados Unidos e, no caso da Nova Zelândia, a Base foi mesmo sustada (FREITAS, 2018), o que também estimulam a celeridade na execução do projeto brasileiro.

Assim como o tempo foi historicamente tornado moeda de troca em função das novas relações de trabalho e do desenvolvimento tecnológico, implementados na contemporaneidade, transformando brusca-mente as nossas vidas, a difusão da agenda de implementação da BNCC foi organizada de forma acelerada. Mas não basta o tempo corrido, o grupo que comandou a elaboração do referido documento viu também a necessidade de difundir especialmente suas ideias. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação - CNE estabeleceu a obrigatoriedade de elaboração de documentos curriculares por níveis de educação e por estados e municípios, em um período máximo de 2 anos, de modo que a Base pudesse chegar às escolas a partir da sujeição das redes de ensino estaduais e municipais àquele documento o mais breve possível forjando assim sua implementação em todo o território nacional.

Este processo acelerado pode ser observado na estrutura montada pelo governo federal para garantir o controle sobre a elaboração de currículos de estados e municípios, com um ordenamento deveras fechado, de modo a impossibilitar a elaboração de documentos que não fossem subjugados as amarras pré-definidas. Daí a criatividade e a autonomia que currículos estaduais poderiam alcançar não se configuraram, pois a ideia de cópia se estabelece como regra. Entretanto, alguns estados ainda conseguiram inserir em seus documentos curriculares projetos voltados à Educação do Campo, à Educação Indígena e à Educação Quilombola, perspectivas que não estavam no radar do projeto nacional, de forma que foram estrategicamente desconsideradas em âmbito nacional.

A ideia de reprodução ou de um documento prescritivo está vinculada a algo maior. O ligame deste processo apoia-se aos preceitos globais estabelecidos pelos Organismos Multilaterais, em especial do campo econômico, tais como o Banco Mundial - BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, destinados à educação como solução dos problemas desencadeados pela miséria decorrente da exploração capitalista global, um discurso que se sabe inapropriado (HIPÓLITO, 2019). A estrutura montada internacionalmente e já analisada por diversos pesquisadores (FREITAS, 2018; HIPÓLITO, 2019; APPLE, 2000) está organizada por um modelo gerencial e de *accountability* que tem nos testes padronizados um fio condutor e controlador de toda a estrutura do sistema educacional.

Nesse contexto, os testes padronizados para avaliar os alunos e as escolas, decorrem de políticas mundiais destinadas à educação, e que vêm sendo articuladas em movimentos globais, tal como o “[...] denominado GERM – *Global Education Reform Moviment* (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas.” (HIPÓLITO, 2019, p. 189). Daí a importância dada aos resultados do PISA² como referência para definir políticas, excluir grupos, estabelecer metas e até inferir no que se propõem como currículo.

Tais testes padronizados já implementados no Brasil, como a Prova Brasil que constituem o Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - IDEB e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, são usados para justificar a adoção de um currículo nacional, como foi feito nos Estados Unidos (FREITAS, 2018) desconsiderando a diversidade cultural, étnica, espacial, econômica e social brasileira em detrimento de uma dita cultura global

² PISA - Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada em estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade, quando pressupõe-se a conclusão da Escola Básica. O programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 23/04/2021.

(GIROUX, 2011) a ser difundida de forma homogênea e hegemônica. O desdobramento deste processo é a formação de uma geração de jovens que desvaloriza preceitos democráticos, disposições sociais que pode se tornar potencialmente preconceituosa, sexista, conservadora, meritocrática, individualista, defensora de trabalhos insalubres e precários, que entende o empreendedorismo como uma alternativa viável para o futuro. Aí estão os elementos fundamentais que se pretende implementar a partir da escola como território de difusão desta sociabilidade necessária ao fortalecimento da atual fase de acumulação flexível.

Estendemos que esta é uma estratégia dos grandes grupos econômicos nacionais, no mesmo movimento que vem se dando internacionalmente, visando uma organização futura do espaço mais amplo (reestruturação produtiva), disseminada e fortalecida a partir da escola. A proposição estabelecida foi montada de forma a expressar um discurso de que os estados teriam autonomia para elaborar seus currículos, entretanto, o que se observa é um projeto de controle sobre a elaboração e difusão de tais documentos, de modo a que estes encontram resistências locais e nacionais, ao tentar se contrapor ao currículo nacional.

Visando tal propósito, o Ministério da Educação – MEC, criou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pro-BNCC, constituído por uma série de ações que podem ser observadas no documento *Guia de Implementação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2019). Para estabelecer o controle, foram firmados acordos entre o MEC e os estados que definiam uma série de compromissos e ações planejados em conjunto com os grupos participantes da elaboração da BNCC (União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e as Organizações Sociais - OS que no documento não são nomeadas, Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME):

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a **implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC**; 2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e 3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe Pro-BNCC, via FNDE (ii) contratação de **analistas de gestão**, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re) elaboração do currículo e as consultas públicas. (BRASIL, 2019)

Além dessas ações estabelecidas, outras também compuseram a estrutura de implementação e controle. Primeiramente, é preciso reparar que quando da elaboração dos documentos estaduais pelas suas respectivas Secretarias de Educação, destinados ao Ensino Fundamental, foram estabelecidos como referenciais praticamente os mesmos marcos legais estabelecidos na Base, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN de 1996, o Plano Nacional de Educação - PNE, com ênfase na própria BNCC e alguns documentos estaduais específicos, entre eles currículos em elaboração, Planos Estaduais de Educação, entre outras leis acerca do tema. Com isto, observa-se que o controle tem início pela legislação nacional que já vinha sendo (re)criada de forma a definir um modelo único de educação para o país, pautado em preceitos neoliberais, pois seguindo o que era estabelecido pelos Organismos Internacionais.

De acordo com o que foi estabelecido pelo MEC, a elaboração dos currículos estaduais para o Ensino Fundamental teve o marco temporal cumprido à risca, o que não se constituiu como uma prática quando da elaboração de outros currículos estaduais, seja em âmbito da Educação Básica, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais

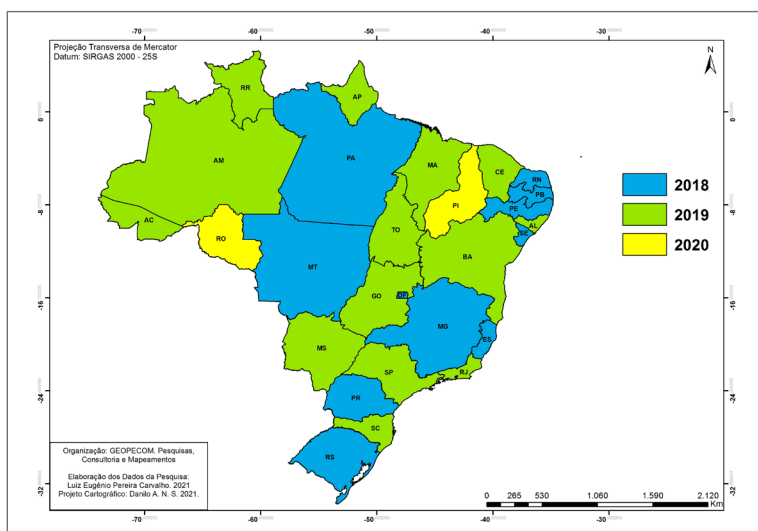
- PCN (1996), ou mesmo da Educação Superior, como no caso dos Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2001 e 2015), visto serem processos que, se consolidados democraticamente com efetiva participação, demandam tempo e debates. Como se pode observar no Mapa 1, a seguir, em dois anos todos os estados da federação concluíram e aprovaram seus documentos curriculares destinados ao Ensino Fundamental pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação - CEE. Em cerca de um ano, após a conclusão e publicação da BNCC (BRASIL, 2017), 10 estados brasileiros já divulgavam seus currículos, o que indica que estes ou já estavam em processo de elaboração ou foram feitos em um tempo sem a necessária maturação dos debates. No ano seguinte, este processo praticamente foi concluído, ficando para o ano de 2020, somente os estados de Rondônia e do Piauí.

O curto tempo estabelecido para a elaboração dos currículos foi uma das estratégias de controle adotadas no processo, tendo em vista que um debate visando a construção coletiva, participativa e democrática de um currículo é permeado por debates, estudos, conflitos, negociações, sendo um processo mais lento e complexo. Assim, por meio desta estratégia eliminou-se a diversidade de ideias e reduziu-se os confrontos. A maior parte do que foi chamado de participação local da comunidade, ocorreu, segundo relatos, das seguintes formas: parte significativa dos professores convidados que assumiram a tarefa da redação do documento para as suas disciplinas específicas, o fizeram individualmente ou em duplas; as consultas públicas foram realizadas com sugestões recebidas via internet, após difusão de uma das versões do documento, de modo que não foi permitido o acompanhamento da nova redação para verificar se as sugestões foram aceitas ou contestadas (SILVA, 2018); os relatórios individuais, escritos por professores universitários, inclusive muitos deles sem a anuência de suas instituições e ou entidades de representação de classe ou, via pequenos grupos de professores da rede pública e privada, coordenados pela Secretarias de Educação.

Em geral, verifica-se que foram processos sem representatividade e que, aqueles que contribuíram na consulta pública, não tiveram a oportunidade de ver suas contribuições debatidas, de modo que não houve retorno, elemento fundamental em processos participativos. Poucas Instituições de Ensino Superior, participaram de forma oficial e sistematicamente da elaboração dos documentos nos estados.

Mapa 1

Currículos dos Estados destinados ao Ensino Fundamental – Ano de aprovação



Verifica-se não haver espaço para um debate efetivamente profícuo, pois a cópia ou adaptação da Base foi um procedimento adotado e expresso, por exemplo, no *Currículo para Goiás* (GOIÁS, 2019, p. 41):

Para o Ministério da Educação (MEC), a "(re)elaboração se refere ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC" (BRASIL, 2018, p. 06).

Como se pode observar no excerto apresentado e que pode ser consultado nos respectivos documentos curriculares disponibilizados nos sítios das secretarias de educação de estado é que tais documentos apresentam pouca autonomia, expressam os mesmos preceitos fundamentais que constituem a Base e poucas ou nenhuma foram as experiências que resultaram em documentos com proposições diversas daquela.

Desse modo o que o mapa 1 informa e a literatura crítica sobre a BNCC demonstra é que as ideias estabelecidas neste documento foram então incorporadas rapidamente pelos currículos estaduais destinados ao Ensino Fundamental, garantindo a disseminação delas como processo dado. Este foi então um primeiro passo do processo de espacialização da Base pelo território nacional. Os seguintes estão mais articulados com a implementação desses documentos efetivamente na escola (na sala de aula, no espaço escolar) e a incorporação deles pelos professores da Escola Básica. Para tanto, traçaram-se estratégias, atrelando a formação inicial e continuada de professores, as avaliações externas e a avaliação de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Com estratégias como estas o embate somente se efetivará se recorreremos às táticas e buscarmos astúcias (DE CERTEAU, 2012) no âmbito da formação e da ação docente, questões abordadas nos capítulos 4 e 5. No item que segue, apresentamos a difusão da BNCC nas Unidades da Federação e as parcerias estabelecidas com as Organizações Sociais.

A difusão da BNCC pelos estados e as parcerias com as Organizações Sociais:

O conceito de “parceria” e o modo como ele é empregado no contexto das políticas neoliberais vem sendo adotado sem críticas, entretanto, é questionado nas análises mais aprofundadas sobre o terceiro setor, especialmente quando se trata das relações entre instituições públicas, como no caso da educação e as Organizações Sociais com ou sem fins lucrativos (ARAÚJO, LIMA, SOUZA JUNIOR, 2020; MONTANÁ, 2001). Contemporaneamente nas análises

sobre políticas públicas vem sendo adotado como algo dado, e parte da ideia de que tais organizações têm condições de suplantar os problemas sociais que assolam o país, perspectiva contestada em diversos trabalhos acadêmicos (MARTINS, 2013; SILVA, 2018). Dito isto, é preciso entender o papel destas instituições e organizações no projeto de espacialização da BNCC pelo território nacional.

Desde os primeiros estudos sobre currículos sabe-se que nem todo documento curricular prescritivo é efetivamente adotado pelos grupos que compõem a escola (LOPES e MACEDO, 2011; APPLLE, 2000; GIROUX, 1988). Por diversos motivos, a escola real nem sempre se submete aos projetos vindos de cima, isto pode ser observado em diferentes períodos da História da Educação brasileira. Para enfrentar tal assertiva e se antecipar a possibilidades de resistências nos estados e, mais especificamente, nas escolas, antes mesmo de se elaborar o documento nacional e os estaduais, foi constituída uma articulação entre os diversos sujeitos com interesse em implementar uma “nova” política de educação para o país, entre eles empresários de vários setores, mas com destaque para o setor educacional e o de comunicação; o terceiro setor; representantes do governo federal, via MEC e o CONSED. Esse pacto nacional não teria força para enfrentar resistências nos estados sem outros sujeitos, por isto, a articulação se alarga para os estados e incluem as Secretarias Estaduais de Educação, com o aporte e aval do MEC; os Conselhos Estaduais de Educação - CEE e a União Nacional de Dirigentes Municipais - UNDIME.

Essa organização costurada por empresários em um grupo denominado “Todos pela Educação”, passa a incorporar também frações do Estado brasileiro e vai resultar na constituição de uma grande rede que se estabelece pelo país como um todo, materializando uma estrutura de difícil observação, pois as articulações entre os entes constitutivos são tão entremeadas que quase impossíveis de serem observadas “a olho nu” pela sociedade em geral e, mais especificamente, pelos professores que são o centro de suas críticas. Por isso, a relevância de pesquisas que evidenciem tais articulações e suas lógicas.

Diante do pressuposto de que um currículo não se estabelece sem que os sujeitos que compõem a escola o adotem é que desde o processo denominado de consulta pública, ainda quando da elaboração da BNCC a participação dos sujeitos que compõem a escola real estava milimetricamente controlada. Isto vai se expressar na escrita do *Guia Pró-BNCC* (BRASIL, 2019) como um dos tentáculos deste movimento. E se, em um primeiro momento, o controle se deu pela “falsa participação” dos educadores e da sociedade civil, via organização das secretarias estaduais e municipais de educação, quando da difusão das duas primeiras versões da BNCC, em 2015 e 2016 (CARVALHO e LOURENÇO, 2018), o passo seguinte foi o estabelecimento dos contratos entre o MEC e os estados para, em seguida, ter início a difusão das prescrições desses documentos para os professores das redes a partir de cursos de formação continuada, agora com intuito de que os currículos estaduais e municipais seguissem à risca o documento nacionalmente estabelecido, como evidencia Carvalho e Lourenço (2018) em texto com título singular *O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar* e que trata deste processo no estado do Espírito Santo, mais especificamente, no município de Serra.

Os experts colocam em xeque as vozes não autorizadas ou não consideradas legítimas, num jogo entre o agenciamento que “faz” e o agenciamento que “conhece” e “decide”. Nesse jogo há, ainda, aparentemente, um estímulo à participação dos “leigos” com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts (especialistas, mídia, pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) e, sob uma aparente participação, mantê-los sob consulta sem efetivo poder de decisão. (CARVALHO e LOURENÇO, 2018, p. 241).

Tal empreendimento pode ser acompanhado também pelo relato exposto no texto de Lima (2021) que apresenta posicionamento contrário

ao anterior e descreve, com detalhes, um desses cursos oferecidos aos professores de Geografia do estado Mato Grosso. Assim como estes, outras experiências foram ofertadas pelas diversas Organizações Sociais - OS e divulgados plenamente pela grande mídia (MARTINS, 2018).

Nesse contexto, os estados passaram a ofertar cursos de formação continuada com intuito de difundir a BNCC e seus pressupostos, antes mesmo da elaboração de seus documentos, em um movimento que contraria qualquer defesa de que o propósito não era a cópia. Tais cursos de formação tinham como objetivo garantir a difusão da BNCC nas práticas de sala de aula, mas antes disso, garantir legalmente a sua replicação nos referidos documentos.

Neste interim se efetiva a participação de instituições e de Organizações Sociais - OS no processo de formação, garantindo já na implementação da Base o lugar que será destinado a estes grupos, com projetos de plataformas de formação continuada, assessorias às secretarias de educação, além de publicações de livros didáticos, apostilas e outros materiais (planos de aula, proposição de atividades, entre outros) destinados à Escola Básica.

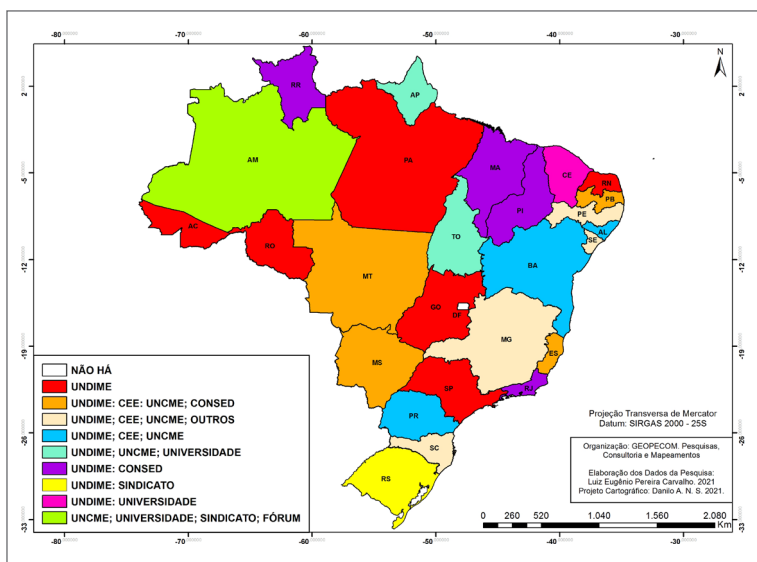
Para garantir nos documentos estaduais, o controle e a reprodução das ideias educacionais já publicadas na Base, foram estabelecidas parcerias institucionais e com agentes privados, leia-se Organizações Sociais - OS, em detrimentos de acordos com Instituições de Ensino Superior Públicas e da participação efetiva de professores da rede pública, de seus sindicatos (estaduais e municipais) e entidades de classe, tradicionalmente partícipes de processos de elaboração de currículos no Brasil. Este processo de exclusão de parte dos sujeitos, entidades e instituições da educação teve como propósito negar e cecear a possibilidade do debate e do enfrentamento das contradições, pois o que se pretende é um projeto de nação único, sem diversidade, onde a cidadania seja medida pelo poder de consumo (SANTOS, 1997; GIROUX, 2011).

Como se pode observar no Mapa 2, a seguir, apenas em cinco estados da Federação houve participação das Instituições de En-

sino Superior Públicas, sejam federais ou estaduais, na elaboração dos currículos: Amazonas, Amapá, Ceará, Sergipe e Tocantins, através de parcerias institucionais. O documento do Rio Grande do Sul apresenta ainda uma parceria com instituição privada de Ensino Superior. A institucionalização do processo de elaboração dos documentos curriculares também não teve a participação dos sindicatos de professores da educação básica da rede pública e nem das Associações de Classes, o que demonstra a assertiva discutida por Hypólito (2019) e porque tais grupos tem como pretensão eliminar essas instituições dos debates educacionais. Apenas em Minas Gerais houve participação do sindicato de professores da rede privada (SINPRO-MG). Em outros dois estados, Amazonas e Rio Grande do Sul, a parceria incluiu o sindicato patronal de escolas privadas, processo anunciado também por Carvalho e Lourenço (2018) para o município de Serra - ES.

Mapa 2

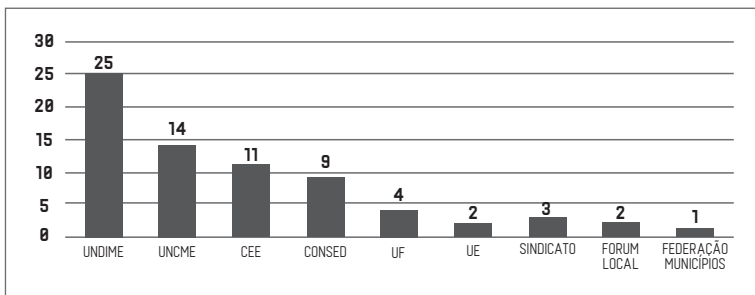
Organizações parceiras na elaboração dos Curriculares Estaduais - Ensino Fundamental



No Gráfico 1, a seguir, observa-se a participação das organizações que coordenaram em conjunto com as secretarias estaduais de educação a elaboração dos currículos estaduais e a formação continuada de professores nos estados da federação.

Gráfico 1

Organizações parceiras na elaboração dos Documentos Curriculares Estaduais



O levantamento apresentado no Gráfico 1 demonstra que quatro organizações foram as que tiveram maior frequência como parceiras das secretarias estaduais de educação na elaboração dos documentos curriculares para o Ensino Fundamental, são elas: UNDIME; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED. Destaca-se um número bem menor de organizações que não apresentam coparticipação na gestão pública direta das políticas educacionais de estados e municípios, como universidades federais e estaduais, além de sindicatos e outras organizações da sociedade civil que parecem ter sido preteridas, para evitar dissensos e debates, que poderiam ampliar a publicização dos novos currículos estaduais.

Chama atenção, portanto, a presença quase que em todos os estados da UNDIME, através de suas seções estaduais, apenas no Amazonas e no Distrito Federal, o documento curricular não apresenta referência de parceria com esta instituição na sua seção local. Tal

TINS, 2013) e o “Movimento pela Base” participaram de todo o processo de elaboração do documento. A atuação desses não se deu somente no âmbito da elaboração dos documentos, o que se observou foi a atuação espacializada deles pelos estados da federação com vistas a cumprir o que foi definido pelo então ministro da educação, Mendonça Filho:

O MEC assegurará todo o apoio técnico do ponto de vista do suporte para que estados e municípios possam avançar na definição dos currículos que obedecerão às normas gerais e as diretrizes gerais consagradas na BNCC. (BRASIL, 2017).

Além do cumprimento efetivo do tempo estabelecido, observamos no levantamento documental feito pelo Grupo de Trabalho da ANPEGE que a maioria dos estados aderiu “automaticamente” aos pressupostos da BNCC, indicando relativa perda de autonomia das Secretarias de Educação frente ao documento, o que revela a força prescritiva da atual política curricular nacional, em consonância com as diretrizes das instituições multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a Organização das Nações Unidas - ONU, entre outras. É preciso destacar que, muito embora a BNCC mencione periféricamente parte de nossa diversidade sócio territorial, ao citar e buscar sustentação em legislações específicas, alguns estados avançaram neste reconhecimento, conforme já assinalamos com relação à educação do campo, quilombola, indígena, entre outros.

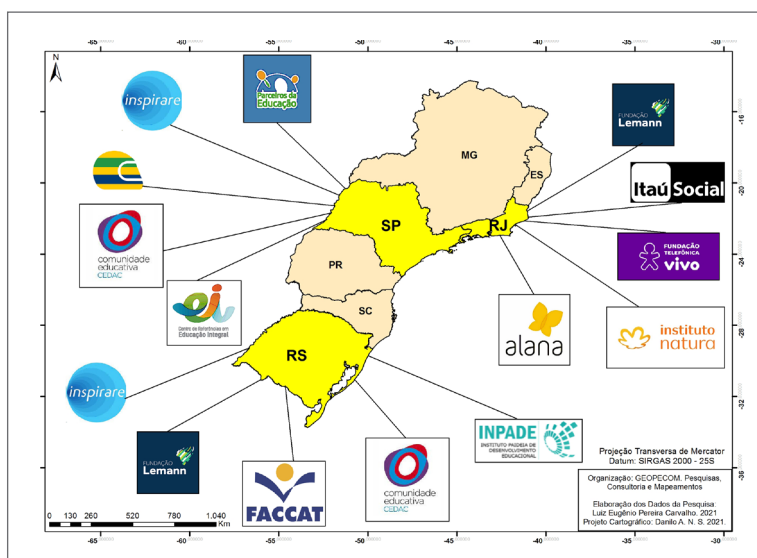
No que diz respeito ao projeto estruturante do ponto de vista pedagógico, praticamente todos os estados adotaram o modelo de currículo com base nas 10 competências estabelecidas pela BNCC, somente os estados do Pará e da Paraíba não explicitam este vínculo na introdução do texto, porém, no corpo dos documentos isto se evidencia, especialmente na adoção do mesmo sistema alfanumérico para objetos de aprendizagem e competências.

As parcerias feitas para a elaboração do documento em nível nacional, não se replicaram de forma direta nos estados. O que obser-

vamos nestes foram ações mais centrada dos Conselhos Estaduais de Educação, das UNDIME e das UNCME em suas seções estaduais e do CONSED nos estados da federação, além da presença de representantes de outras instituições estaduais e municipais. No entanto, alguns estados receberam apoio direto das Organizações Sociais ligadas às instituições privadas, conforme Mapa 3:

Mapa 3

Organizações Sociais ligadas a Iniciativa Privada que atuam na elaboração dos documentos curriculares – por estado



A presença de parcerias institucionais com organizações vinculadas a empresas privadas parece ter sido feita considerando uma estratégia de apoiar processos estabelecidos nos estados mais ricos e de maior capacidade de difusão do processo de elaboração e do documento elaborado e, conseqüentemente, tornar referências para os demais estados. Assim, as principais Organizações Sociais e fundações vinculadas a empresas privadas que atuam na educação pública do Brasil estabeleceram parcerias com os estados de São Paulo, Rio

de Janeiro e Rio Grande do Sul. A Fundação Lemann, o Itaú Social, o Instituto Natura e a Fundação Vivo Telefônica aparecem diretamente como parcerias no processo de elaboração dos documentos curriculares, mas também aparecem como parceiros de outras organizações sociais, como o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Inspirare, Centro de Referências em Educação Integral, Comunidade Educativa CEDAC, dentre outras. Todas essas organizações constituem e materializam de forma cabal o direcionamento da formação da sociedade no cumprimento da reprodução ampliada e atuação do capital.

A atuação dessas instituições e a imposição/subserviência à BNCC acabou influenciando na semelhança entre os documentos estaduais, o que comprova a nossa afirmação inicial que a disseminação das ideias contidas na BNCC reduziria as possibilidades de implementação de currículos estaduais que trouxessem a diversidade brasileira.

Considerações finais

A análise do processo de produção dos currículos estaduais para o Ensino Fundamental reforça a percepção de dominação/controlado das políticas educacionais por uma rede de atores ligados à iniciativa privada. Aqui, esta rede atuou diretamente através das já conhecidas fundações ligadas a empresas, mas também ao se vincular a redes já existentes materializadas nas organizações nacionais de dirigentes municipais e estaduais de educação (UNDIME e CONSED), agregando às suas relações os executores das políticas para este nível de ensino. A criação, fortalecimento e chancela dessas organizações por parte da administração pública em âmbito estadual e federal permitiu articulação da atuação com outras escalas geográficas de definição das políticas educacionais, para além da escala nacional.

A estratégia dessa rede de interesse privado na educação, agora ampliada pela parceria com os secretários de educação de todo o país, acabou fortalecendo o caráter pouco plural e democrático, além da pífia participação no processo de construção dos currículos estaduais. Afinal, os parceiros foram fortalecidos, visibilizados e, es-

colhidos, estratégia fundamental para não criar espaço para ampliação do espectro político de debate sobre o currículo a ser construído. Assim, universidades e sindicatos dos professores que defendem a gestão participativa e a efetivação da democracia participativa nas políticas e programas educacionais nos vários níveis da administração pública foram quase que completamente retirados do processo em todos os estados do país.

A velocidade nas definições foi outra estratégia assumida e claramente de caráter pouco democrático. Os currículos foram elaborados, portanto, por poucos, quase que somente aqueles que receberam as mesmas orientações, e em pouco tempo, para evitar debates e blindar o material final produzido em cada estado que apresentou poucas mudanças em relação à BNCC.

Diante disso tudo, os movimentos contrários a este processo antidemocrático e homogeneizante do currículo precisam se estabelecer como resistência em todos os espaços que defendem a educação progressista, em todos os âmbitos, mas, principalmente no chão da escola. Conforme nos lembra Morgado (2011), esse tipo de processo aqui vivenciado, mas também presente em outros países, vê os que estão na escola apenas como executores de decisões emanadas de outros, transformando os professores em “técnicos curriculares”.

A racionalidade do gerencialismo privado na educação brasileira tem se fundamentado em ações que privilegiam a eficácia dos custos da escola e na excelência dos resultados a partir de avaliações externas, sem considerar a construção de projetos curriculares adequados e operacionalizados nas escolas considerando o contexto socioespacial em que estão inseridas.

Assim, mesmo com a BNCC e apesar da BNCC, e seus derivados currículos estaduais, acreditamos ser possível movimentos de construção de projetos curriculares de resistência nas escolas à lógica hoje dominante nas políticas educacionais brasileiras.

CAPÍTULO 4

As Bases que
excluíram as bases:
a padronização para o
mercado e a interdição
da autonomia docente

O presente texto tem como objetivo realizar uma reflexão provocativa no intuito de suscitar debates, problematizar e propor ações políticas no enfrentamento às imposições curriculares voltadas ao ensino da geografia para os anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a formação de professores destes níveis de ensino. Para tanto, evidenciamos a lógica de tais imposições tendo como referência as políticas neoliberais voltadas à educação brasileira que abrange todos os níveis e modalidades de formação: da educação básica passando pela formação de professores.

Nesse sentido, a reflexão foi estruturada em três partes por meio das quais são tecidas considerações sobre as disputas curriculares e educacionais instaladas no Brasil com a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na área de geografia (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), abordando inclusive a formação de professores da área por meio do questionamento e análise da Base Nacional Comum Formação (BNC- Formação).

Demonstramos que a reforma em curso é expressão de ações articuladas e vinculadas do capital nacional e internacional na medida em que seu movimento visa, ao mesmo tempo, fortalecer os processos de mercantilização da educação promovendo a criação de um amplo mercado educacional em todos os níveis de ensino, e a inconsistência da formação da classe que vive do trabalho, colocando em xeque o direito à educação de qualidade emancipatória.

Um dos elementos chave para a efetivação deste processo está vinculado à precarização da formação docente, viabilizada pela BNC Formação que a vincula à mera implementação da BNCC. Esta estratégia pode retirar dos educadores e educadoras a autonomia, a capacidade crítica e o direito de pensarem e produzirem currículos voltados à educação emancipatória. Fica o convite para que possamos, por meio das reflexões ora apresentadas, pensar a educação, a escola e o ensino da geografia em uma perspectiva emancipatória, assentada em um projeto de país que tenha como horizonte político a dignidade da existência humana.

A BNCC do Ensino Fundamental

No presente item, fizemos uma breve contextualização histórica do processo que culminou na aprovação da BNCC do Ensino Fundamental, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017. O objetivo foi evidenciar o percurso e os percalços que culminaram na interdição da ampla participação dos educadores e educadoras em sua elaboração, bem como das entidades historicamente ligadas às pesquisas e debates sobre o Currículo. Em seguida, evidenciamos o caráter prescritivo dele, bem como os mecanismos que estão sendo utilizados para forjar a sua implementação. Finalizamos com algumas interrogações ligadas às proposições voltadas à geografia escolar.

É importante destacar que nos posicionamos contrários à elaboração e implementação de currículos prescritivos, pois entendemos que, como expressão de reflexões, debates em torno de saberes e fazeres ligados ao exercício profissional e a determinadas áreas de conhecimento, devem ser amplamente discutidos, refletidos e sistematizados pelos profissionais que atuam na sala de aula. Afinal, como afirma Arroyo (2007, p. 19) o trabalho docente é condicionado pelo modo como a escola se estrutura e é inseparável da organização curricular. Para este autor, o currículo constitui-se em polo estruturante do trabalho docente pois influencia na forma como trabalhamos, se teremos ou não autonomia com relação às decisões acerca dos objetivos, dos conteúdos pedagógicos, das estratégias metodológicas e dos processos avaliativos. Estrutura também a forma escola, seus espaços educativos, as cargas horárias, se trabalharemos isolados ou coletivamente, se ficaremos ou não subalternizados a uma pernicioso divisão intelectual do trabalho por meio das quais poucos pensam os currículos que serão implementados pela maioria silenciosa. Neste sentido nos alerta o autor: "A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular." (ARROYO, 2007, p. 18) Por isso, cabe questionar: devemos

aceitar imposições curriculares que interferirão diretamente em nosso trabalho em sala de aula? quais seriam os custos da perda da autonomia docente na elaboração de currículos que pouco ou quase nada dialogam com as geografias das escolas brasileiras?

Tendo em vista as opções educacionais, os encaminhamentos e percalços que resultaram no atual documento conhecido como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos posicionamos contrários a ele, sobretudo por retirar a autonomia dos educadores e educadoras no que se refere ao seu fazer pedagógico. Somado a esta questão, entendemos que antes de optar por um currículo nacional em um país pluriétnico e diverso como o Brasil, deveríamos discutir sobre a efetiva necessidade desse tipo de estratégia no que se refere a sua contribuição na melhoria da qualidade da educação básica. Em que medida apenas um currículo prescritivo e imposto à educação básica pode melhorar a qualidade da educação brasileira?

Compreendemos o referido documento como resultante de tensões entre os diversos segmentos e equipes do governo que participaram de sua construção e crítica. Contudo, se olharmos sua constituição em um processo histórico, podemos afirmar que, entre a sua concepção inicial e o documento final aprovado, ocorreram grandes transformações sobre a sua concepção e aos encaminhamentos que produziram o texto final.

Se considerarmos o ano de 2009 como o início de sua preparação com o Programa Currículo em Movimento, verificaremos que até sua aprovação em dezembro de 2017, tivemos um ambiente de grandes disputas nacionais entre o campo político progressista e o conservador, sobretudo com relação a condução das políticas do país pela presidência da república, culminando no golpe parlamentar de 2016 que levou à destituição de Dilma Rousseff.

Entendemos como expressão das disputas entre o campo conservador e o progressista o grande número de trocas ministeriais da pasta do Ministério da Educação. Em oito anos, tivemos oito ministros da educação. Na média, cada um ficou na gestão da pasta um ano ou

menos, o que evidencia a grande instabilidade e as disputas ligadas à área educacional. Apenas Fernando Haddad ficou por 3 anos à frente do ministério no período e foi quem iniciou o processo, com concepções e perspectivas de construção coletiva bastante diferenciadas do que foi encaminhado em sua conclusão. Esse distanciamento entre a sua concepção inicial e sua efetivação pode ser observado no Seminário organizado em sua gestão da Base Comum Nacional, intitulado “A construção da Base Nacional Comum para garantir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, realizado em 09 de outubro de 2014 e organizado pela UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação).

A afirmação anterior pode ser respaldada:

- Pelo cronograma de atividades gerais do Programa Currículo em Movimento que previa reuniões de um Comitê Gestor e um levantamento e análise de propostas pedagógicas e de organizações curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio já desenvolvidas e implementadas nos sistemas Estaduais e Municipais (ver em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/curriculo_em_movimento_saibamais.pdf>). A própria ideia de um Comitê Gestor na administração pública pressupõe a presença de um coletivo que acompanha e fiscaliza o trabalho realizado. Além disso, a previsão do referido levantamento indicava a compreensão de um conhecimento necessário da produção curricular dos municípios e unidades da federação.

- Pelo material produzido sob a coordenação geral de Nilma Lino Gomes (2007) intitulado *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*¹. Este documento teve como coordenadores do grupo de trabalho e responsáveis pela elaboração do documento, profissionais da educação historicamente vinculados ao campo progressista com

¹ disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/indag4.pdf>>.

experiências, atuações, reflexões e pesquisas na área do currículo, a exemplo de Miguel Gonzáles Arroyo, que foi secretário adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e coordenou e implementou o Programa Escola Plural (1993/1996).

- Pelos Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais², realizado em Belo Horizonte em novembro de 2010, cujos trabalhos indicavam adensamento das reflexões em torno do currículo, sobretudo, por pesquisadores e profissionais da área, evidenciando a compreensão, por parte das equipes do Ministério da Educação (MEC), de um diálogo necessário com este segmento.

Dessa maneira, podemos afirmar que, entre 2009 e 2014, ocorreram tensões e redefinições políticas que levaram à ruptura com perspectivas progressistas de educação, que ficam evidentes ao analisarmos os encaminhamentos e articulações para o debate, a sistematização e a elaboração das versões da BNCC do Ensino Fundamental que culminou com sua aligeirada aprovação em dezembro de 2017.

As críticas em torno do documento são as mais variadas: redução da autonomia das secretarias de educação (Estaduais e Municipais), das escolas e educadores; há dúvidas e questionamento em torno dos critérios de representação regional usados pelo MEC e a forma como foi realizada a seleção dos interlocutores que trabalharam na elaboração do documento; a melhoria da qualidade da educação não pode ser reduzida à reforma curricular dado que trata-se de um fenômeno complexo que depende de múltiplas variáveis, sendo o currículo apenas uma delas; a efetivação de consultas públicas que não garantiram reflexões, debates e a construção coletiva; o direito à aprendizagem é equivocadamente reduzido a uma lógica que valoriza o desenvolvimento de habilidades; efetivação de parcerias com

² disponível em: <https://www.academia.edu/5135729/anais_do_i_seminario_nacional_curr%C3%8Dculo_em_movimento_perspectivas_atuais_belo_horizonte_novembro_de_2010_projeto_pol%C3%8Dtico-pedag%C3%93gico_da_escola_de_ensino_m%C3%89dio_e_suas_articula%C3%87%C3%95es_com_as_a%C3%87%C3%95es_da_secretaria_de_educac%C3%87%C3%83o>.

bancos, grupos empresariais e privados da área educacional, reunidos no Todos pela Educação; pressão na elaboração e aprovação do documento, bem como ocultamento de critérios que resultaram em indefinições no tocante à metodologia de construção das reflexões, debates, sistematização e aprovação do documento; fragilidade das consultas públicas: não se soube como e por quem os dados gerados foram analisados, se foram ou não efetivadas as mudanças indicadas, evidenciando falta de transparência do processo; minimização dos debates coletivos efetivados apenas para legitimar campanhas publicitárias enganosas que fortalecem a falsa narrativa da ampla participação, restrita aos seminários de audiências, cujo formato interditavam a ampla participação dos profissionais da educação; realização de consultas eletrônicas sem roteiro, com objetivo evidente de legitimação de um processo antidemocrático pois apenas alguns dados que favoreciam a tese do amplo debate foram divulgados; foram desconsideradas as históricas experiências curriculares existentes no país, tanto nos municípios quanto nas unidades da federação; entre outros.

Com relação à ampla e democrática participação, ficou evidente no processo a falta de diálogo com pesquisadores da área do currículo e com entidades historicamente ligadas ao tema como a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e ABdC (Associação Brasileira de Currículo). No caso do Ensino de Geografia, inexistiu diálogo com a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE).

Em síntese, podemos afirmar que, a partir de 2011, todo o processo desde a concepção, a reflexão, sistematização e implementação da BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciou a negligência na participação dos principais atores da educação brasileira, os professores e professoras, as comunidades escolares em que atuam, os grupos de pesquisa e suas entidades de representação de classe. Este fato evidencia a presença de estratégia sistemática de

enfraquecimento da autonomia escolar e docente, fundamentais aos processos de homogeneização curricular, condição importante para a intensificação da mercantilização e financeirização da educação brasileira, discutida no contexto da Organização Mundial do Comércio desde os anos 1990.

Não obstante, seu caráter normativo e prescritivo, colocam em segundo plano a capacidade mediadora do professor, reduzindo os profissionais da educação a meros reprodutores e implementadores de conteúdos, criando diversos mecanismos que os induzem à adoção de discursos e práticas pedagógicas homogeneizadoras. Sob a falsa justificativa da disponibilização de um ensino igualitário, são reduzidas e desconsideradas as particularidades do contexto social e territorial de grande parte dos educandos brasileiros. Destaca-se que a contextualização do conhecimento é necessária aos educandos do Ensino Fundamental dos anos finais, período escolar no qual estes, em função das características do seu desenvolvimento cognitivo, têm mais necessidade de perceberem e compreenderem os conteúdos tendo como referência a sua realidade local, ponto de partida e chegada dos processos de ensino e aprendizagem. Isso não significa ficar apenas nesta dimensão, mas articulá-la com outras para a ampliação das capacidades cognoscitivas dos educandos que resultam em aprendizagens e, conseqüentemente, no desenvolvimento (ANJOS, DUARTE, 2016).

Ademais, a implementação da BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental utiliza um artifício nefasto para a sua adesão massiva: sob um falso discurso pluralista e inclusivo, afirma não impedir o trabalho de conteúdos ligados à vivência da escola ou de particularidades culturais locais das comunidades nas quais vivem os educandos. No entanto, uma série de estratégias de inviabilizações são colocadas e que obrigam os professores a tratar em primeiro plano os conteúdos padronizados impostos por meio da pedagogia das competências dado que são prioritários, restando pouca possibilidade para que outros conteúdos sejam trabalhados.

Somado a isso, as avaliações externas e os livros didáticos são elaborados de acordo com a BNCC, restando pouca ou quase nenhuma margem para inserções e/ou modificações curriculares por parte do coletivo de professores que acabam sendo obrigados a seguir o currículo imposto.

Tendo em vista o exposto, cabe fazer algumas observações ligadas ao currículo e sua implementação nos anos finais do Ensino Fundamental:

- A despeito do documento afirmar que está voltado à contribuição para o delineamento do projeto de vida dos educandos, a fim de que compreendam a produção social do espaço e a sua transformação em território usado, entendemos que este projeto se constrói por meio da ampliação de sua capacidade de leitura do mundo. Está ligada ao trabalho com conteúdos de ensino e aprendizagem voltadas aos conceitos científicos, decisivos à melhoria de áreas do desenvolvimento “[...] ainda não percorridas pela criança. A apreensão de um conceito científico antecipa o caminho do desenvolvimento, transcorrendo uma zona em que a criança ainda não tem amadurecido as respectivas possibilidades.” (VIGOTSKI, 2001 apud GASPARIN e PETE-NUCCI, 2008, p. 7), conhecida também como zona de desenvolvimento próximo ou proximal³. Como fortalecer este processo se o trabalho com os conteúdos, com os conceitos cotidianos e científicos e as realidades em que vivem os estudantes (conhecimentos regionais e locais) foram secundarizados?

- Quais foram os critérios científicos para a proposição das unidades temáticas (O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e Escalas, Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida), seu encadeamento e lógica sequencial? Em uma perspectiva marxiana, o lugar do sujeito no mundo se efetiva por meio das relações de trabalho

³ Conceito criado por Vygotsky (1991) a fim de evidenciar como a aprendizagem gera desenvolvimento cognitivo.

que influenciam na sua relação com os outros elementos da natureza e os diversos grupos humanos, resultando na produção de espaços em diferentes escalas. Neste sentido, as formas de representação constituem ferramentas para a construção do pensamento espacial que se efetiva compreendendo o local e o global em suas múltiplas determinações e inter determinações. As unidades temáticas, como propostas pelo documento (sequência e temas), dificultam a formação da capacidade analítica do educando na medida em que propõem uma abordagem fragmentada dos conteúdos a serem abordados. Constitui a teoria marxiana aporte epistêmico cujo método foi olvidado na proposição em tela?

- Entendemos que o trabalho dos professores deve ser orientado por objetivos pedagógicos, a partir dos quais se recortam os objetos do conhecimento e se organizam os encaminhamentos metodológicos e os processos de avaliação. O documento desconsidera este elemento fundamental que orienta todo o processo de ensino e aprendizagem na medida em que propõe as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades descolados dos objetivos pedagógicos que orientam o trabalho docente no ensino da geografia.

- O caráter prescritivo do documento transforma os professores em meros implementadores de uma proposta pedagógica pensada de forma hierárquica, interditando a autonomia docente e fortalecendo o controle deles, o que favorece a criação de um sistema de ensino que pouco dialoga com a diversidade das escolas, dos educandos, dos educadores e seus territórios e geografias de vida.

Em função do exposto, reafirmamos que a BNCC do Ensino Fundamental dos anos finais, ao se negar ao diálogo com as bases e a diversidade de perspectivas críticas do campo curricular, que historicamente foram se constituindo nas escolas, se coloca como instrumento de fragilização da autonomia docente, impedindo que os professores possam refletir, debater e construir currículos tendo como referência os educandos e seus territórios de vida.

A expansão do projeto neoliberal e a desestruturação do Ensino Médio

O Ensino Médio no Brasil apresenta em sua trajetória um forte cenário de disputa a qual pode ser exemplificada por meio das leis que buscam sua normatização e a implementação de um projeto de sociedade. Segundo Silva (2018, p1):

Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas.

Dentre essas políticas curriculares se destaca no contexto atual a BNCC do Ensino Médio foi instituída pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, um ano após a BNCC do Ensino Fundamental. Sua elaboração e implementação teve um processo semelhante ao da BNCC do Ensino Fundamental. Contudo, a elaboração e implementação desse documento apresenta algumas particularidades, que serão abordadas neste item.

Como última etapa da Educação Básica no Brasil, o Ensino Médio ainda segue marcado pela histórica dualidade entre o seu caráter propedêutico e o profissionalizante. Em uma perspectiva histórica, evidenciamos muitos textos legais que abordam essa dualidade. Mas as discussões públicas sobre esta etapa de ensino, capitaneadas pelo governo federal ao lado de um conjunto de entidades mercantis, não explicita para a sociedade as disputas que se travaram sobre a função social deste nível de ensino que, a despeito da resistência da sociedade brasileira e dos movimentos sociais da educação, tem sido

alterada profundamente. Verificamos o enfraquecimento da formação omnilateral⁴ do sujeito, fundada na construção de uma sociedade justa, democrática e diversa, a partir de mudanças sucessivas em várias frentes, a exemplo da avaliação, do financiamento, do currículo, da formação inicial e continuada dos professores e, mais recentemente, na sua própria estrutura e funcionamento.

Como uma política pública que impacta expressivamente tanto a juventude trabalhadora quanto os filhos das classes média e alta, o debate sobre a educação brasileira, em uma perspectiva do fortalecimento do Estado democrático de direitos, não pode ignorar a realidade do mundo do trabalho, em um país estruturalmente marcado pelas amplas desigualdades sociais, e nem ocultar que as mudanças neoliberais fortalecem uma educação voltada para a inserção rápida e precária no mercado de trabalho, sobretudo daqueles que sofrem todo o peso das desigualdades sociais:

Num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração da geografia humana em blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a consequente divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desmonta-se a promessa integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego. No plano ideológico, desloca-se a responsabilidade social do Estado para o plano do individual. Já não há política de emprego, nem perspectiva de uma carreira, mas indivíduos empregáveis ou não, requalificáveis. Para os não empregáveis resta-lhe um tempo infundo de procura por um emprego, um tempo, como caracterizou Viktor Frankel de *existência provisória sem prazo*. Trata-se,

⁴ “[...] formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim, [...] compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista.” (SOUZA JÚNIOR, 2009, s.p.)

como mostra Neves (2000), da educação profissional adequada à nova divisão do trabalho. [...] Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando o apenas um mero "empregável" disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 81-82).

Esta perspectiva neoliberal ao mesmo tempo em que possibilita à juventude da classe média e alta continuarem seus estudos e acessar mais facilmente o ensino superior das Universidades Públicas, também lhes possibilita melhores qualificações e colocações no mercado.

As tentativas da juventude trabalhadora de romper com este ciclo se dão com base em muito esforço e, quase sempre, são acompanhadas de dupla jornada para os homens ou tripla para as mulheres. A despeito do importante processo de democratização que representou as políticas de cotas no que se refere ao acesso e permanência ao ensino superior promovido pelos governos progressistas, verificamos que atualmente, com o fortalecimento do projeto neoliberal, sobretudo após o golpe que destituiu Dilma Rousseff, o Ensino Médio das escolas públicas tem sofrido recorrentes ataques.

Na avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio surge ao lado do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do ENADE (Exame Nacional de Cursos). Tais processos de avaliação passam a orientar e forçam a definição dos currículos, uma vez que, para alcançar as metas dos Planos Nacionais de Educação (PNE), as instituições de ensino devem adequar e enquadrar seus currículos às avaliações externas, fundadas em uma concepção de avaliação da qualidade pela aferição dos resultados do rendimento escolar. Esta concepção está presente no documento "Prioridades e estratégias para a educação" de 1996 do Banco Mundial e foi introduzido na legislação brasileira no inciso VI, do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei 9.394/96) junto a um conjunto de mecanismos que promoveram a descentralização financeira e administrativa e a centralização do controle. Tais estratégias estão baseadas em uma concepção de eficiência econômica da gestão da educação e reforçam a influência do Banco Mundial (BM) na política educacional brasileira, como uma estratégia de controle ideológico, ampliação de mercados e lucros do setor privado e reprodução do mecanismo da dívida eterna. Esta influência se faz presente há mais de 70 anos, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, período em que a

[...] atribuição da função econômica da escola assumiu uma clara perspectiva integradora. É neste contexto, inclusive, que surge a economia da educação como campo disciplinar específico, cujo eixo central associa educação com o desenvolvimento econômico, o emprego, a mobilidade e a ascensão social. (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

Em 1998, com a justificativa de avaliar essa etapa para melhor planejá-la e aumentar a eficiência da educação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) impôs uma política de controle do sistema baseada em resultados, introduzindo a hierarquização e novas formas de exclusão na vida escolar dos educandos deste nível de ensino.

Na década de 2000 a 2010 importantes vitórias do campo progressista da educação foram construídas, a exemplo da entrada em vigor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, 2006) e a definição do Ensino Médio como etapa de oferta obrigatória e gratuita (2009), atendendo a crianças e jovens dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A partir de 2010, de forma controversa no seio do movimento social de educação, o ENEM passou a ser articulado ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) fortalecendo, desse modo, os mecanismos de transferência de dinheiro público para as Instituições Privadas

de Ensino Superior. Neste contexto, apontamos dois programas que compunham este mecanismo: o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Novo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Tais estratégias evidenciaram as disputas em torno do financiamento da educação e o acesso aos seus recursos continuaram sendo pauta destas entre os defensores da educação pública e os do mercado privado. Pesquisas apontam que, mesmo baseado em um sistema estruturalmente perverso, o ensino médio passou desde então a ter como principal objetivo o acesso ao ensino superior (KUENZER, 2011).

Em 2012 foi criada a Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEEN-SI) que tinha por finalidade ampliar o espaço do debate democrático sobre o tema, incluindo diversos sujeitos da sociedade civil e promovendo o diálogo com a sociedade, o que foi efetivado de forma limitada, como expressa o teor do relatório da Comissão, entregue em 2013, e que deu origem ao PL nº 6.840. Este processo que foi abruptamente interrompido após o golpe contra a ex-presidenta Dilma e com a edição da Medida Provisória 746, que se tornou a Lei 13.415 de 2017, cujo teor expressa todo o viés mercantil do projeto educacional dos setores privatistas da educação nacional, baseados na reprodução dos modelos prescritos pelos organismos internacionais.

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) foi estabelecida com objetivo de restringir os estudantes da escola pública a uma formação para a inclusão precária no mercado de trabalho, com este intuito, o discurso oficial foi moldado sob os conceitos de protagonismo juvenil, flexibilidade e liberdade de escolha em sua formação. Tais discursos, ocultam as estratégias de interdição da juventude trabalhadora ao ensino superior público, auxiliando no arrefecimento das lutas de classe que o acesso excludente fortalece.

O rompimento do espaço social de discussão e a imposição por meio de medida provisória foram estratégias importantes para o sucesso do projeto conservador da reforma, já que esta pauta vinha encontrando grande resistência dos pesquisadores, sindicatos, trabalhadores da

educação, movimentos sociais e da sociedade como um todo que, durante o debate sobre a MP 746/17, resistiu bravamente ao perceber que as audiências públicas e o processo de consulta on-line eram apenas estratégias formais para a implementação de uma concepção de educação e ensino médio públicos já definidos e impostos à todo o Brasil. O reflexo disso foi o processo de resistência que houve à MP 746/17, com audiências públicas ocupadas pelos trabalhadores que haviam sido impedidos de participar, inviabilizando a realização daquele momento puramente burocrático e exigindo um processo efetivamente democrático, o que foi acompanhado por um intenso processo de mobilização dos estudantes secundaristas, iniciado no estado do Paraná, mas difundindo-se por vários estados brasileiros. Tais movimentos resultaram em ocupações das escolas pelos estudantes, muitos apoiados pelas suas comunidades, universidades e pelos próprios educadores da educação básica. Mesmo com toda a resistência, o governo Temer resistiu em abrir diálogo e impôs uma reforma de caráter profundo sem qualquer tipo de diálogo com a sociedade, fortalecendo o alinhamento da política educacional brasileira às matrizes dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Como principais mudanças da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, destaca-se em primeiro lugar, a mudança no currículo e a construção dos itinerários formativos. Em relação ao currículo, o Art. 36 define a BNCC como o currículo oficial de caráter nacional e obrigatório. Essa base, foi construída a partir de uma concepção de sujeito que, hegemonicamente, retoma o ideal moderno-iluminista-cristão-burguês e associa-o a uma concepção de país homogêneo-dependente-colonial-neoliberal, ocultando o currículo como um território em disputa e invisibilizando os 521 anos de polifonia de resistências negra, indígena, feminina e popular em territórios tão diversos e plurais (ARROYO, 2007). Por conseguinte, a imposição dos itinerários formativos, propalados sob os argumentos de liberdade

e flexibilidade, antecipa a hiperespecialização do sujeito, impedindo que um processo formativo mais amplo e diverso seja oferecido por mais tempo, o que traz consequências nefastas, por um lado, à formação das novas gerações e, por outro lado, à própria formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação muitos dos quais perdem espaços sociais de atuação, tendo em vista a eliminação de diversas áreas do conhecimento, em especial aquelas que passam a ser incluídas apenas na perspectiva dos “estudos e práticas”, como a educação física, a artes, a sociologia e a filosofia.

Ainda no campo da formação inicial e do mercado de trabalho em educação, o prolongamento por tempo indeterminado da entrada na rede dos profissionais formados em magistério de nível técnico fortalece uma contradição histórica, amplamente questionada pelos movimentos alinhados com a educação progressista de qualidade. O retorno da figura do professor leigo, renomeado como o de reconhecido notório saber e do professor de formação não-adequada, recriam os cursos de complementação pedagógica para o ingresso na carreira do magistério. Tais estratégias, associadas aos impactos da Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17), acendem o alerta de que a precarização do trabalho docente – intensificada com o fenômeno da uberização -, somada às possibilidades de driblar a exigência da formação inicial adequada para ingresso na carreira são dois lados da mesma moeda, que evidenciam estratégias de desvalorização social do trabalho docente e da própria educação emancipatória. Paralelamente, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 02 de julho de 2019 e a CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial dos professores alteram profundamente a atual política de formação, substituindo as disciplinas específicas pelas áreas de conhecimentos presentes na BNCC e instituindo a epistemologia da prática como fundamento de uma formação docente alienada que fortalece os processos de subalternização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Outro elemento importante é a passagem progressiva da carga horária anual do ensino médio de 800 para 1.400 horas, instituída no Artigo 24. Esse aumento de carga horária será motivo de exclusão de grande parte dos alunos trabalhadores que não podem ficar o dia todo na escola, pois precisam contribuir com o sustento da família, ampliando assim a procura pelo ensino médio noturno reforçando a dualidade já existe nessa etapa de ensino, e intensificando um grande problema que é a evasão escolar. Sua organização é definida no artigo 35, cabendo a BNCC até 1.800 horas do total da CH do ensino médio, com especial destaque para a reorganização curricular, em que apenas duas disciplinas são obrigatórias durante todo o ensino médio (Língua Portuguesa e Matemática).

As demais foram reagrupadas em itinerários formativos, podendo até 20% da carga horária ser ofertada na modalidade a distância no ensino matutino e até 30% no caso do ensino noturno, configurando um ataque à qualidade da educação baseada em uma política de redução de custos.

(...) os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as "possibilidades dos sistemas de ensino" sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor "itinerários formativos integrados". Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional (SILVA, 2018, p.5)

Os desdobramentos desta reforma para o ensino da geografia em nível médio estão ligados à extinção das disciplinas das ciências humanas que, além de não serem obrigatórias, passam a ser uma área de formação, pulverizando e precarizando suas contribuições na formação dos educandos. Fato reforçado pelo livro didático denominado de Projetos Integradores que dificulta o trabalho do professor por componente curricular e desvaloriza a Geografia enquanto área do conhecimento, análise que resultou em um movimento de não adesão⁵ desses livros por algumas escolas e sistemas de ensino, esse movimento de negação deu origem a Frente Nacional por um PNLD Democrático.

A lei ainda afirma a possibilidade de um ensino técnico e profissional, que pode ser ministrado por profissionais de reconhecido notório saber, em parceria com empresas privadas e, também, por meio da inserção dos alunos em vivências práticas de trabalho, como se esses dois últimos fossem capazes de fornecer uma formação técnica. Esta estratégia contribui para criar uma diversidade de formação técnica, sendo uma precária construída pelo ensino médio e outra mais consolidada, materializada pelas escolas e colégios técnicos, criados somente para essa função.

Essa reorganização foi aprovada a partir da centralização das decisões sobre o currículo no âmbito do Conselho Nacional de Educação, com a definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, (CNE Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018), cabendo ao Ministério da Educação orientar as instituições e redes de ensino para a implementação da reforma.

Essa reforma distancia a educação nacional da perspectiva emancipadora, fundamental para o entendimento das características e a construção de soluções para os problemas locais, nacionais e planetários. Também reforça a formação em uma perspectiva individualista e subalterna ao mercado de trabalho. Do ponto de vista do sistema, for-

⁵ <https://sinasefe.org.br/site/carta-manifesto-por-uma-frente-nacional-por-um-pnld-democratico/>

talece as grandes empresas da educação que passam a ser fornecedoras de “kit’s pedagógicos” compostos por material didático, aulas e plataformas (on e off-line), em um grande mercado nacional unificado, já que a autonomia do professor e da escola para enfrentar os desafios das realidades locais foi estrategicamente reduzida.

Assim, a reforma em curso retoma as propostas educacionais dos organismos internacionais formuladas no contexto da década perdida (anos 1980) por meio da imposição das políticas neoliberais aos países subdesenvolvidos. No contexto dos governos Temer e Bolsonaro, verificamos a intensificação do seu caráter ultraliberal, em função da abertura de espaço para, por um lado, a transferência de recursos públicos para o setor privado e a construção de um dos maiores mercado educacionais do planeta, que pode ser explorado em larga escala. A condição para este processo de mercantilização da educação é a homogeneização do currículo e restrição, controle e/ou interdição da autonomia do professor.

Por outro lado, verificamos que a BNCC consolida uma educação empobrecida, que restringe as possibilidades de formação dos educandos da escola pública e avança na inclusão precária e flexível da juventude trabalhadora no mercado de trabalho. Em um momento de avanço da uberização e diminuição dos direitos trabalhistas isto significa ampliação da exploração, das desigualdades sócio territoriais e da miséria.

A ruptura do espaço social e a imposição de tais medidas foi a única forma do mercado conseguir impor essas reformas, contudo, é importante evidenciar que este processo ainda não está finalizado. É fundamental o fortalecimento e/ou a retomada da resistência em todos os espaços e escalas, viabilizando a articulação nacional dos setores progressistas e das instituições científicas, além do retomar as ruas, tendo como bandeira a defesa da educação pública e emancipadora.

A BNCC passou, então, a ser a grande matriz de reorganização da educação brasileira. Sua perspectiva já estava presente desde a

origem do ENEM, mas a reforma se aprofundou a partir do momento em que esta perspectiva avança para além da avaliação da qualidade, aferida na conclusão do Ensino Médio. Ela se expandiu para o processo educativo em si, com mudanças no currículo e na organização deste nível de ensino, e agora avança para a formação inicial e continuada dos professores, tendo grande impacto na comunidade científica brasileira, pois impõe a reorganização de todos os cursos de licenciaturas, criando alguns e extinguindo outros. No item que segue abordamos a reforma curricular no âmbito da formação de professores.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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)⁶, representa a continuação das estratégias de consolidação de políticas educacionais neoliberais que atingiram a Educação Básica nas quais “[...] os debates são minimizados, as participações da comunidade acadêmica reduzidas e o compromisso com a democracia e com o público na educação pública se esvai.” (ANPEd, 2018, p. 1). Segundo Felipe (2020, p. 1):

A Resolução CNE/CP n° 2/2019, 1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e com-

⁶ Para escrutínio pormenorizado das novas estruturas da resolução CNE/CP N° 2/2019, no tocante aos capítulos, artigos e incisos da Resolução ver: <https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/r1LPTUzK0Q_27102020-Texto_final__BNC_formaAAo.pdf>. Refere-se exclusivamente à formação inicial (Art. 1º), desvinculando a formação continuada.

petências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola.

De fato, a Resolução de dezembro de 2019 foi escrita por especialistas, cujas perspectivas, fortalecem as demandas do empresariado da área educacional. O documento foi elaborado sem qualquer debate com as universidades e pesquisadores da área, desconsiderando décadas de discussões, produções acadêmicas e experiências no campo da educação (EVANGELISTA, FIERA e TITTON, 2019). Ela é um importante braço que se articula a um reordenamento da educação básica, especialmente voltada aos sistemas de educação pública, em um projeto do empresariado nacional articulado às redes do capital global. Nesse sentido, deve ser vista como parte de um processo capitaneado por agentes corporativos e fundações privadas com objetivo de “[...] refazer a educação pública à sua imagem e semelhança” (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 555). Isso significa que o campo da educação e os seus níveis, sujeitos, relações e objetos foram rearticulados a fim de funcionar institucionalmente com base na racionalidade do mercado e com o objetivo de suprir as suas demandas, tanto do ponto de vista material (rentabilidade, produtividade, financeirização) quanto do ideológico e simbólico.

Por isso, é importante analisarmos as atuais políticas de formação de professores como visceralmente atreladas a outros instrumentos das reformas da educação básica, como a Lei 13.415/17 de Reforma do Ensino Médio e a BNCC – esta, central para conectar as demais políticas, como as da formação docente (inicial e continuada), do livro didático e da avaliação.

Estamos diante de um processo de reestruturação na educação brasileira sem precedentes, tanto no que diz respeito à força política dos seus agentes, quanto à abrangência das ações. Ainda nos anos 1990, trabalhos como os de Frigotto (1993) e Gentili e Silva (1994) já nos alertavam sobre as tensões produzidas no campo da educação,

pelo fenômeno que vulgarmente passamos a identificar, de maneira um tanto difusa, como “ofensiva neoliberal”, e que Freitas (2012; 2014) tem denominado de forma mais objetiva seus atores como “reformadores empresariais”.

Não é intenção deste texto analisar detidamente as políticas específicas para a educação básica. Porém, é importante termos em mente que as reformas pretendidas na formação de professores não foram desenhadas apenas para incidir sobre a educação básica, a partir da formação docente. Elas fazem parte de uma estratégia coesa de ações que têm como finalidade a imposição de um modelo para a educação básica, mas, também de um sentido específico para a docência⁹ – igualmente submisso e funcional ao ordenamento da educação básica –, assim como o do ensino superior.

Nesse sentido, do ponto de vista ideológico

[...] as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial docente da educação básica operam uma racionalidade neoliberal para pensar, por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado. (PIRES e CARDOSO, 2020, p. 78).

Incorporadas ao nosso vocabulário atual sobre o campo da educação, as “competências e habilidades⁹” já constavam nos textos dos

⁷ O professor Luiz Carlos de Freitas utiliza a nomenclatura “reformadores empresariais” em uma tradução direta do inglês, “corporate reformers”, cunhada por Diane Ravitch (2011).

⁸ “A Formação Formatada” posição da ANPED sobre o texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”, <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf>.

⁹ A BNC Formação estabelece, em seu Anexo, um conjunto de competências gerais e específicas, com habilidades correspondentes que padronizam a formação de professores, recaindo numa matriz prescritiva, neotecnista, com foco central no saber fazer docente. Destacamos que as competências específicas se referem a três dimensões, a saber: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional. Tais dimensões são uma reprodução do documento “Australian Professional Standards for Teachers” (2011), significando, portanto, uma transposição, para o contexto brasileiro, da proposta australiana de reforma neoliberal na formação de professores, uma reforma que, a exemplo dos EUA, do Chile entre outros países, vem fracassando como modelo de formação de professores para a educação básica. (ANFOPE, 2021, p. 27).

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, no período do ministro Paulo Renato de Souza. Para a ANPEGE (2020, p. 7) a BNC Formação constitui um pacote de violências à autonomia escolar e universitária, uma proposição fragmentada e reducionista de formação de professores para a Educação Básica. Propõe a submissão da formação de professores à Pedagogia das Competências, a serviço da reforma empresarial da educação em curso no Brasil, cujo pressuposto é a padronização curricular e controle do trabalho docente.

Em linhas gerais, a noção de competências na educação está vinculada às mudanças nas relações capital-trabalho impulsionadas pelas transformações operadas pela acumulação flexível no capitalismo mundial, em especial na ordem produtiva (RAMOS, 2002). A questão é que, hoje, após percorrer um longo caminho de tensionamento até ser assimilada aos discursos acadêmicos, jornalísticos e políticos como finalidade legítima do processo educativo formal, esta noção aparece de forma explícita e compulsória na formação de professores, já no Capítulo I (Do Objeto) da Resolução:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a se-

rem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 2)

Fica evidente, na definição do objeto da reforma, o caráter de funcionalidade da formação docente, assim como o que é pretendido para a docência como atividade profissional. De um lado, o instrumento legal tem como objetivo definir o ordenamento de uma formação instrumental à BNCC. Vale lembrar que esta, por sua vez, é sustentada na ideia de “[...] direitos de aprendizagem” (MACEDO, 2015, p. 894), o que torna a sua vinculação à formação docente ainda mais preocupante se tivermos como referência a emancipação e autonomia.

Por outro lado, o Artigo 2º aponta para o esvaziamento da autonomia intelectual¹⁸, na medida em que as finalidades da sua função e ação constam nas letras da BNCC. Em outras palavras, é a Base que define o magistério, inclusive a formação. Temos, então, um arranjo político que não apenas incorpora as escolas da educação básica às racionalidades neoliberais e às demandas do mercado, mas faz o mesmo com a própria docência, entendendo-a também como trabalho subalternizado e alienado. O que está em jogo, em primeiro lugar, é uma desprofissionalização do magistério, na medida em que se opera uma conversão da atividade docente restrita ao papel de execução. Assim, a sua dimensão intelectual é interditada ficando restrita às metodologias e conhecimentos na aplicação do que está definido em um documento curricular externo que impõe uma relação de cumprimento dele. Como está explícito na Resolução CNE/CP nº 2/2019, no capítulo Dos Cursos de Licenciatura:

¹⁸ Essas ofensivas, na realidade, cumpriam e cumprem determinações emanadas dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países a lógica tecnicista de uma rápida formação inicial de caráter exclusivamente prático, técnico-instrumental, a ser complementada no campo de trabalho pela formação continuada. (ANFOPE, 2021, p. 45).

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I -Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais

II -Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;

III -Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica [...]. (BRASIL, 2019, p. 6. Grifos nossos)

A metade da carga horária (1600 horas) da formação reservada para “a aprendizagem [...] da BNCC”, indica uma concepção de docência como aplicação ou atividade fundamentalmente “prática”, desprovida de capacidade analítica e de articulação política, porque esvaziada de reflexão.

Além da articulação orgânica com a BNCC, a BNC-Formação, determina em qual momento do curso de licenciatura os conteúdos devem ser abordados, afetando diretamente a sua autonomia no que se refere ao direito de pensar, de refletir e de decidir sobre seu currículo e, conseqüentemente colocando em xeque a autonomia universitária, como se pode verificar no excerto que segue:

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

[...]

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos [...] (BRASIL, 2019, p. 07. Grifos nossos).

É importante refletir sobre as imposições da organização curricular dado que, durante muito tempo, criticou-se o formato conhecido como 3+1, por meio do qual os cursos propunham as disciplinas de cunho pedagógico para o final da formação, pensadas de modo totalmente desarticulado com os conteúdos específicos. Além disso, entendemos que é difícil conseguir organizar um currículo de cursos noturnos neste formato. Os cursos noturnos para atender essa ampliação de carga horária (200 horas de atividades complementares que passaram a ser teóricas) terão que ministrar aulas teóricas todas as noites, dificultando o envolvimento desses alunos com as atividades de extensão e pesquisa.

Com relação à questão Da Formação Pedagógica Para Graduados não licenciados existe uma redução da carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos. De acordo com a Resolução, essa formação deve ser realizada com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (BRASIL, 2019)

A carga horária do grupo I é reduzida de 800 horas para 360 e a do grupo II de 800 horas passa para 400 horas, ou seja, esta determinação não indica uma preocupação com a formação pedagógica desse graduando e precariza sua formação.

Com relação ao estágio, a resolução define que todos os professores do curso devem se envolver com ele, desconsiderando a especificidade desse campo do conhecimento. O envolvimento de todos os professores do curso no estágio pode ser benéfico porque auxilia a produzir preocupações e uma formação que dialogue com o trabalho na educação básica. Contudo, a especificidade do campo é importante porque ele caminhou muito em reflexões e pesquisas que auxiliam a transformar o campo de atuação.

O outro elemento que está em jogo, diz respeito ao estatuto da docência como categoria profissional. Estamos falando de um quantitativo, segundo o Censo Escolar de 2020, publicado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2,2 milhões de profissionais, no Brasil. Trata-se de uma categoria não apenas numerosa, mas que tem sido combativa, na última década, no que se refere às políticas de redução de direitos sociais em vários estados. Para o capital, um instrumento legal como esta Resolução cumpre não apenas um papel de reorientação da função da profissão, mas também opera pela sua desvalorização com o consequente esvaziamento da formação política. Assim, destacamos os argumentos críticos da Coordenadoria das Licenciaturas (CORLICEN) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre a BNC Formação:

- 1) transição de um modelo baseado no controle social e gestão democrática da educação para um modelo vertical de gestão pretensamente técnica que não atenta às especificidades dos contextos locais, pois baseada exclusivamente em índices aferidos a partir de exames nacionais aplicados em larga escala;
- 2) quadro de redução dos investimentos públicos em educação repassando aos profissionais da educação os custos com aperfeiçoamento¹¹;

¹¹ Aprofundam o processo de avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação, com destaque especial para o afastamento das IES públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e sua entrega preferencialmente a Organizações Sociais e fundações empresariais, conforme formalizado na Resolução CNE/CP n. 01.2020 que institui a BNC-Formação Continuada. (ANFOPE, 2021, p. 47).

3) como uma consequência do modelo educacional engendrado, a educação deixa de realizar um direito humano fundamental estruturado em políticas públicas progressivamente inclusivas e passa a estruturar políticas públicas que, na verdade, consagram uma espécie de direito que se concretiza em modelos institucionais excludentes;

4) na esteira dos eixos anteriores, a natureza do engajamento na atividade educacional é ressignificada. Em lugar do engajamento cívico e pleno em que as ocupações deem sentido ao conhecimento e ao ofício de professor, adota-se uma noção simplista de formação de mão-de-obra para um mercado profissional de relações de trabalho precarizadas, gerando um sujeito esvaziado de cidadania. (CORLICEN, 2021, p. 11)

Além disso, o esvaziamento da formação docente, com a metade do curso destinada ao cumprimento de um currículo prescrito e a centralidade na prática descontextualizada, favorecem as licenciaturas como modalidades formativas de baixo custo e adequadas ao mercado das instituições privadas de ensino superior. Todos esses elementos somados têm desdobramentos para o magistério que ultrapassam o que seria, aparentemente, apenas uma questão de fragilidade teórica e política da formação. Podemos dizer que constituem uma estratégia de aprofundamento de processos que já estavam em curso, de precarização do trabalho e deterioração das políticas voltadas à educação pública. Neste sentido, cabe evidenciar os questionamentos da ANPED:

Quando vamos enfrentar o fato de que 83% (Censo do Ensino Superior de 2017) das matrículas nos cursos de pedagogia estão nas instituições privadas e parte desta formação é feita à distância? Será que precisamos de novas diretrizes ou precisamos enfrentar as condições de qualidade da oferta?

Quando vamos enfrentar o fato de que as redes de educação básica seguem contratando professores temporários que não conseguem construir uma trajetória regular de trabalho? Quando vamos enfrentar o fato de que os sistemas de ensino não respeitam a lei do PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional)? (ANPEd, 2018, p. 1).

Entendemos que em tais dispositivos legais a educação deixa de ser concebida como um direito humano, cujos processos de organização devem estar baseados em políticas de ações afirmativas, práticas de inclusão e na gestão democrática dos processos, instituições e estruturas educacionais. Por meio deles, a educação passa a ser vista como um conjunto de prescrições a serem trabalhadas no processo de formação técnica e profissional. (CORLICEN, 2021, p. 10).

Fica evidente portanto que estamos diante da promoção de estruturas educacionais excludentes, somado a um acelerado processo global de mercantilização da educação, fortalecido pela precarização das condições de trabalho docente. Além disso, a formação docente descomprometida e desvinculada com a pesquisa e com a extensão, fere o exercício e as funções indissociáveis das Instituições de Ensino Superior no Brasil, criadas para atuar na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste sentido, entendemos que é urgente garantir o diálogo democrático, a autonomia da formação e do trabalho docente, tendo como referência um horizonte educacional de caráter emancipatório e transformador da realidade excludente derivada das amplas desigualdades sociais resultantes da formação socioespacial brasileira, Gadotti (1995, p.147) na década de 90 já afirmava “Exigem os educadores que as universidades tenham autonomia para estabelecer seus próprios cursos, currículos e programas em base à sua experiência e à necessidade sentida pela população”.

Considerações finais

O presente texto pretendeu provocar reflexões, questionamentos e um amplo debate das reformas curriculares impostas à educação básica e à formação de professores. Para tanto, evidenciamos a lógica das imposições curriculares demonstrando a vinculação delas com os projetos neoliberais que visam, ao mesmo tempo, ampliar o mercado educacional e precarizar a formação dos trabalhadores e trabalhadoras intensificando os processos de exploração de sua mão de obra.

Para isso, a precarização da formação dos docentes da educação básica compõe condição e estratégia fundamental tendo em vista que são estes profissionais que há muitas décadas têm lutado na defesa de uma educação emancipatória comprometida com o fortalecimento da democracia participativa fundada no direito à dignidade da existência humana. Entendemos que o processo educativo é um exercício crítico que objetiva a emancipação individual e que sua construção só pode ocorrer de forma contextualizada e múltipla, não somente em sua prática, mas também em seu processo formativo e na sua concepção curricular. Fica o convite para adensarmos nossas reflexões a fim de criarmos estratégias para disputar a educação, as escolas, os currículos, a docência e o ensino da geografia.

CAPÍTULO 5

Educação, Geografia Escolar e resistência ativa

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado. (Maar, 2003: 27)

A instigação inicial para a escrita deste capítulo é, trazer para o debate, como o processo de escolarização instituído e propalado pelas forças do estado neoliberal brasileiro através da BNCC tem sido um campo de disputa na formação do homem moderno voltado ao trabalho e para a reprodução do capital. Pode-se dizer que, este documento é a expressão da ocupação do campo da educação pelo capital orquestrada pelas classes dominantes de plantão no estado brasileiro, alinhadas e determinadas pelo enquadramento e os ajustes e ditames das forças do capital internacional.

Iniciamos nossa propositura nos colocando contrários ao que daí resulta. Para isso, o entendimento e a leitura deste processo apresentados aqui, serão o de discutir os fundamentos de um pensamento que possa situar a relação que há entre Educação, Geografia Escolar e Resistência. Parte-se da educação como sendo aquela que tem como princípio a essencialidade da vida humana e, a partir desta, a concretização do ensino da Geografia, tendo o espaço como forma de produção e reprodução da vida, como resistência. Ou seja, de uma geografia e uma educação que tem na base, o homem e seu trabalho, como base para construção do futuro. Valemos aqui de Marx, quando afirma que é pelo trabalho que o homem se humaniza e se reafirma como ser da e na natureza, visto que realiza “o engendrar prático de um mundo objetivo, [onde] a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente [...]” (MARX, 2004, p. 85, apud MORAES,

2010. P.39). Neste sentido, o homem como ser consciente de sua atividade, criando e recriando-se através do trabalho eleva-se para fora de si, ou seja, de sua natureza, formando-se e transformando a natureza e a si próprio como um ser da natureza, que pensa e realiza através do trabalho, atividade eminentemente humana. Nesta direção, Marx afirma que,

o trabalho [...] pertence exclusivamente ao homem. [Assim] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu Objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tende subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado.

Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1983, Tomo I, p. 149-150)

Assim, ao movimento dado pelo homem na produção de sua humanização transformando a natureza, através de seu trabalho, ele produz um modo de vida e um modo de educar, ou seja, um movimento próprio da vida em sociedade e neste, o trabalho ocupa um lugar importante na educação dos homens. Para Gramsci,

ele pode dominar o próprio destino, pode “fazer-se”, pode criar uma vida para si mesmo. Quer entender os limites que nos definem como “produtores de nós mesmos”, da nossa vida, dos nossos destinos. (GRAMSCI, 1977, p. 1344) Ao buscar respostas para essas questões, Gramsci avança as análises de Marx e chega a uma nova compreensão da sociedade, da política, da cultura e da educação.” (GRAMSCI, apud DORE, 2014, p.3)

O movimento de luta pelas condições de (re)existência no campo e na cidade, portanto, por terra, trabalho e direitos sociais caminham em direção à construção da vida em sociedade socialmente justa e para todos. E vai ser esse campo amplo da ação da formação do homem, para além dos espaços instituídos, escolares e não escolares que devemos assentar nossas práticas.

Antes, porém é importante situar o momento da atual conjuntura de nosso país, marcada pelo avanço das forças ultraneoliberais, obscurantistas e autoritárias no campo das políticas públicas educacionais acarretando um acúmulo de retrocessos e isso nos chama à resistência ativa: em defesa da educação pública de gestão pública, gratuita, emancipatória, laica, libertária e livre de preconceitos, bandeiras já hasteadas desde abaixo pelos coletivos populares e desde seus territórios de vida. O desafio é r-existir (PORTO-GONÇALVES, 2008) no sentido de experienciar, fortalecer o diálogo de saberes e de fazeres no sentido freireano de esperarçar (FREIRE, 1992; 2012), de nos juntar, de nos levantar e em rebeldia construir diferente.

Frente aos ataques do pensamento neoliberal aos modos de vida da sociedade contemporânea, o que se coloca para nós, professores, em especial os de geografia é pensar a educação como um ato e ação políticos, como já dizia Paulo Freire. É necessário e urgente pensar que, como educadores, sejamos capazes de realizar nossa prática docente, entendendo-a como um lugar de produção e reprodução de relações humanas que forma homens e mulheres para o mundo e com o mundo, adverte Paulo Freire. A relação com o outro desta ação

deve ser a de compreender o sujeito como o que tem seus saberes e fazeres e através destes podemos dialogar e incorporá-lo na ação da docência como um sujeito de voz e ação na construção e produção do conhecimento. Nesta relação entre saber e conhecimento recorremos a Foucault (2013) quando dizer que,

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2013, p.220).

Esse entendimento pode nos levar além do instrumentalismo da ação desvinculando-se da compreensão como querem os que defendem a escolarização dos trabalhadores descolada da vida. É preciso pensar a educação como prática da liberdade como afirma Freire (1967). Pois diante da dureza e da perversidade da forma como as classes dominantes têm realizado seus ataques é preciso resistir e realizar a educação da classe trabalhadora para além do capital (MÉSZÁROS, 1994) e que esta seja uma

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, 36)

É urgente pensar, agir e concretizar práticas que possam fazer frente ao processo educativo instrumental presente no texto da BNCC (2018), onde impera o individualismo e a subserviência. É sob essa concepção de formação que estão ancorados os caminhos para a submissão dos processos de ensino e aprendizagem à lógica das “competências e habilidades”, à pedagogia do “aprender a aprender”, ao “empreendedorismo”, à “resiliência”, à “criatividade” e à “pró-atividade” ao estilo do empresariamento de si mesmo. Testemunham que esta batalha se dá fortemente no campo do currículo, uma vez que os conhecimentos geográficos não se constituem fora da ideologia (SILVA, 2019), por isso veiculam discursos, visões de mundo e valores sociais a serem disputados. Pautar a racionalidade do comum (GIROTTO e GIORDANI, 2020) foi, portanto, critério fundamental na escrita dos textos.

Torna-se urgente pensar questões relativas à sociedade e de que maneira a educação pode alcançar o desejável, ir além e chegar aos diferentes espaços, como objetivo e sentido, de forma emancipatória. No movimento de reflexão sobre os sentidos da geografia e sua relação com a formação social, o “essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir” (MAAR, 2003, p. 12)

Escalas e territórios das resistências

Reconhecemos como resistências todas as iniciativas teórico-epistemológicas e prático-políticas que se contrapõem aos princípios das reformas curriculares neoliberais tais como:

- A produção verticalizada de currículos indiferentes às demandas e potencialidades dos coletivos/territórios;
- A cisão entre o trabalho intelectual e o operacional;
- A vinculação estreita entre conhecimentos, competências e habilidades;
- A imposição de uma matriz de conhecimento a despeito da diversidade cultural que compõe o ecúmeno – refletida nas diversas orientações epistemológicas no âmbito da ciência geográfica;

- A concepção tecnicista de educação restrita à “qualificação” de mão de obra para o mercado;
- A interdição das pautas antirracistas, anticapacitistas e antissexistas nos currículos escolares;
- O recuo das conquistas populares expressas na Educação do Campo, Indígena e Quilombola; Educação de Jovens e Adultos;
- A legitimação de valores da “psicoesfera neoliberalista” (KAHIL, 2010) tais como o individualismo, a meritocracia, o empreendedorismo e o consumo.

Como, então, as resistências têm sido e podem ser empreendidas no campo educacional brasileiro? Quais são as frentes e atores sociais dessas resistências? Em que escalas e territórios elas ocorrem? Quais ideias e/ou experiências lhes servem de suporte? Questões que jamais poderiam ser esgotadas neste texto, já que a concepção de resistência aqui compartilhada é aberta, inacabada, variável no tempo, nos territórios e nos coletivos que a engendram. Porém, algumas premissas ou posicionamentos valem ser explicitados.

Antes de discorrer sobre eles, colocamo-nos contrários aos mitos do “já está dado”, “são as normas, resta-nos adaptar”, “não adianta lutar”, “resistir é inútil”, “é perda de tempo”. Jargões acionados por aqueles que vislumbram benefícios próprios com a implementação das políticas curriculares neoliberais. A absolutização deste pensamento causaria, nada menos, que o fim da história, já que esta é movida por contradições. Viveríamos um loop infinito de relações e posições sociais intactas. Tal discurso serve à manutenção da ordem social hegemônica (que busca expandir-se no campo escolar), fundada na desigualdade e na opressão de poucos sobre a maioria.

Assim, convocamos a comunidade geográfica à resistência ativa frente a este avanço das forças neoliberalistas e, combinando análise crítica com a “linguagem da possibilidade”, possamos construir ações coletivas potencialmente democráticas e transformadoras (GIROUX, 1997). Mesmo o Estado, projeto burguês de estrutura heterônoma, pode ser um campo de batalha à medida que:

[...] essa estrutura não se manifesta, concretamente, como se ela fosse uma espécie de bloco maciço e sem fissuras, ou de marionete manipulada por uma única pessoa ou um único grupo. Existindo em uma sociedade marcada por conflitos e contradições, na qual os oprimidos também elaboram saberes, exercem (contra) poderes e desenvolvem (contra) projetos, o Estado está sujeito, ele mesmo, a apresentar, conjunturalmente, oscilações, mudanças maiores ou menores de orientação. Essas mudanças, mesmo que não signifiquem o fim de seu papel heterônimo, revelarão, às vezes, fortes contradições internas. Tais contradições oferecem pontos vulneráveis e potencialidades a serem eventualmente explorados pelos movimentos sociais: brechas legais, instâncias participativas oficiais, recursos e fundos públicos. (SOUZA, 2015 p. 59)

Valorizamos, portanto, a luta institucional pela qual as ações e recursos do Estado são disputados por meio de seus próprios mecanismos jurídico-legais. A exemplo da luta em defesa do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB); da autonomia financeira e gestonária das universidades públicas; dos orçamentos destinados às bolsas de estudos, iniciação à pesquisa e docência; do custeio dos censos oficiais, dos programas de intercâmbio estudantil; do cumprimento dos pisos salariais e outras conquistas dos planos de carreira docente.

A resistência ativa no campo curricular depende e transcorre concomitante à luta por melhores condições de trabalho docente, de aprendizado e de permanência nas instituições escolares. Afinal, a elaboração de currículos como ato político demanda condições concretas, tempo, formação e empenho dos atores que, uma vez desprovidos de autonomia organizacional-financeira, tendem a reproduzir a condição de subordinação frente aos currículos prescritos de cima para baixo. Temos, na história recente da educação brasileira, um leque de experiências gestadas a partir de projetos de educação libertária tais como os mencionados por Katuta:

Proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do estado de São Paulo (1986-1988), conhecida como a vermelhinha; o Programa Escola Plural, implantado na rede municipal de Belo Horizonte/MG (1994); o Projeto político pedagógico Escola Cabana do município de Belém/PA (1997-2003); o Projeto Político Pedagógico das Ilhas marítimas do Paraná em 2008; Proposta pedagógica da escola quilombola Diogo Ramos de 2008 (Adrianópolis/PR), Proposta Pedagógica do Município de Cascavel (PR) para educação infantil e séries iniciais de 2008 (PR) [...] (2019 p. 102).

Experiências que ecoam dentro e fora do Brasil e testemunham o potencial de uma educação desde a “base” e não imposta por políticas tributárias do autoritarismo.

Nos últimos 4 anos, inúmeras entidades representativas de segmentos docentes e discentes lutam pelas condições de propagação desta educação libertadora. Denunciam as políticas curriculares neoliberais e seus instrumentos: a BNCC, a Reforma do Ensino Médio, a BNC -Formação Inicial e continuada de Professores, assim como os rumos tomados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ações registradas em números especiais de periódicos como o “Debates em Educação” (UFAL, 2016), em matérias elaboradas pela União de Estudantes Secundaristas (UBES 2017, 2018), no dossiê ANPAE (2018), nas notas da ANPEd et. al. (2017, 2018a, 2018b, 2019), no manifesto da ANFOPE et. al. (2020), na nota técnica da ANPEGE (2020), nos manifestos e notas da Associação dos Geógrafos Brasileiros, no manifesto do Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (FCHSSALLA e ALAB, 2021) entre outros. Impossível esgotar aqui o abundante material que aglutina múltiplas vozes contrárias à avalanche neoliberal no campo do currículo, da formação e do trabalho docente.

Tais esforços seguem a despeito dos “prazos jurídico-legais” pois

parte da premissa que **a luta é social e histórica**, e envolve perdas, retrocessos e retomadas conforme as “oscilações conjunturais”, as “brechas” na estrutura heterônoma do Estado. Tais coletivos sabem que o conformismo serve somente ao conservadorismo e à desarticulação da luta popular.

A segunda premissa que evocamos, neste “tratado de resistência”, informa que **há outras escalas e formas de luta** não circunscritas ao domínio do Estado. É o caso da ação direta que “designa o conjunto de práticas de luta que são, basicamente, conduzidas apesar do Estado ou contra o Estado”, isto é, sem vínculo institucional ou econômico imediato com canais e instâncias estatais (SOUZA, 2015 p. 56).

O maior exemplo de ação direta, no campo educacional, dos últimos tempos remete às ocupações de escolas por estudantes secundaristas nos anos 2015/2016, em vários estados brasileiros. Experiências em que a ponte escola-comunidade fora, ainda que temporariamente, reconstruída, e o interesse público que dá ou deveria dar sentido à existência da escola (DUNKER, 2020), (re)posto em primeiro plano.

Contrários à privatização das escolas por meio das Organizações Sociais (OS), à reforma do Ensino Médio e políticas de austeridade que deliberam cortes no financiamento das políticas sociais, os estudantes modificaram não só o arranjo espacial das escolas, mas revolveram radicalmente a experiência educativa e a elaboração do currículo, reconectando educação, vida e trabalho. Durante as ocupações, o aprendizado transcorreu em meio à plantação de hortas agroecológicas, oficinas artísticas, preparação de alimentos, análises de conjuntura. As ocupações secundaristas ficam para a história da educação brasileira como laboratórios de uma educação (e de currículos) efetivamente popular, horizontalizada e criativa.

A última premissa deste tópico afirma **a possibilidade de resistência desde o cotidiano escolar**, aquelas ações que “podem ser informais, não inteiramente organizadas ou até mesmo não conscientes” (APPLE, 2002) e podem se manifestar em ações indi-

retas e sutis de sujeitos sensíveis à “ecologia de saberes” (SANTOS, 2019). Reconhecemos que há resistências na esfera micropolítica (ROLNIK, 2019), práticas de resistências cotidianas que nem sempre assumem a forma de ação coletiva (SCOTT, 2013), mas se manifestam no diálogo de saberes, no trabalho com os conhecimentos geográficos no interior das escolas para além de padrões homogeneizantes idealizados em documentos de orientação curricular e de manuais didáticos, no envolvimento da escola com os territórios de vida e suas territorialidades específicas [nas periferias dos campos e das cidades] e o desenvolvimento de projetos que nos permitem vislumbrar uma Geografia plural, crítica e comprometida com um projeto societário outro.

Assim, ao mesmo tempo que denunciemos uma conjuntura regressiva, a recusa em aceitar a ideologia do empreendedorismo e da meritocracia neoliberal na educação, a tirania do dinheiro e da informação, do pensamento único (SANTOS, 2015), a militarização [por meio de Escolas Cívico-Militares e o autoritarismo [a exemplo do Movimento Escola Sem Partido] que quer silenciar, subalternizar e/ou invisibilizar vozes, cores, sabores, poderes, saberes e fazeres em Geografias destoantes e críticas; queremos provocar à resistência ativa, às pedagogias da esperança, ao “inérito viável” (FREIRE, 2002) em que se vislumbra alternativas possíveis em um futuro aberto, dialógico, antirracista, feminista, anticapitalista, anticapacitista, anti-LGBTQI+fóbico, democrático e pelo comum.

Entendemos a escola, desta forma, como espaço de política que pode assumir prática não subserviente. Ball et al. (2016, p. 18-23) destacam como equivocado compreender que, políticas educacionais, o que inclui as que destacamos neste manifesto, por mais prescritivas que sejam, possam ser implementadas de modo linear, sem ressignificações, desconsiderando que as escolas “são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem”. Mas também constituídas por diferentes sujeitos, seus contextos, territórios e territorialidades.

Conforme estes autores, “as políticas podem ser contidas ou conflituosas”, ou ainda, “podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem produzir mudanças radicais e, por vezes, inesperadas”, assim como simplesmente podem “fabricar uma resposta que incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional” (BALL Et. al. 2016, p. 23). As escolas, desta forma, podem constituir-se como espaços de resistência ativa que sinalizam para pedagogias dialógicas, comprometidas com a emancipação humana, com perspectiva societária anti-neoliberal.

Neste manifesto para a resistência ativa, destacamos as provocações realizadas por Girotto e Giordani (2019, p. 119) em que diante do cenário de avanço das forças neoliberais, em particular, no campo da educação, nos convidam para “construir o comum desde as escolas”, práxis que nos permitam vislumbrar saídas para além da ditadura dos padrões curriculares, das pedagogias do aprender a aprender e suas ilusões (DUARTE, 2008), dos pressupostos empresariais e dos testes em larga escala. E a pensar caminhos para a transformação da escola, o que pressupõe “retomar, reconstruir e ressignificar princípios do ensinar-aprender Geografia”.

Princípio entendido pelos autores “como elemento que dá sustentação para uma perspectiva, de uma posição diante de uma ideia, de um tema, de um campo, ou mesmo de uma ação”, ou seja, como “uma questão política” em que “a escala de produção de política educacional contra hegemônica é a escola e o ponto de partir de qualquer debate curricular deve ser o projeto político-pedagógico e os seus sujeitos” (GIROTTO E GIORDANI (2019, p. 120). A partir deste entendimento é que os autores propõem quatro princípios que nos interessam neste manifesto, “transversais aos diferentes momentos do ensinar-aprender geografia e precisam, a todo momento, serem revisitados, debatidos, postos em movimento em um diálogo que reconhece as escolas, os seus sujeitos e as geografias que fazem cotidianamente”.

O primeiro deles aponta para a compreensão da “Geografia como experiência espacialmente referenciada” em que, a partir de uma perspectiva dialógica as “geografias produzidas pelos estudantes devem ser reconhecidas como mediações do processo de ensinar-aprender” (Ibidem idem, 2019, p. 121). Assim, geografias de vida se encontram e se confrontam com conhecimentos científico-didáticos da geografia como campo científico-escolar, alargando experiências e evitando que os estudantes percam de vista suas próprias geografias. Já o segundo, coloca a Geografia “como condição do processo educativo”, sendo fundamental “reconhecer a geografia da escola”, sua localização e seus aspectos contextuais, seus territórios e territorialidades específicas de abrangência, ou seja, “reconhecer outras geografias: a dos estudantes, do currículo, da avaliação, dos conhecimentos e a própria geografia dos professores e professoras”.

O terceiro princípio chama a atenção para a “aula de geografia como espaço de criação e de disputa da profissão docente”, destacando a docência como profissão complexa, “constituída por um saber-fazer-pensar-agir específico” e a aula “como espaço de criação, singular e irreprodutível”. E, por fim, mas não menos importante, o quarto princípio aponta para a necessidade de superação da hegemonia da racionalidade técnico-instrumental posta pela agenda neoliberal de educação em que “os currículos, os processos didáticos, as avaliações têm sido pensadas à luz daquilo que serve e daquilo que não serve, em uma lógica de aplicação direta entre conhecimento, vida e produtividade”.

Propõe-se, em contrapartida, a geografia como saber potente que se “reinventa, na própria capacidade dos sujeitos de reinventarem a vida, repleta de geografias” e que pode “ser ensinada e aprendida como uma experiência de humanização”, no sentido de “construir processos de ensinar e aprender geografia que possibilitem um movimento que vai da condição à consciência espacial”, potencializando nossas capacidades de vislumbrar e “tecer novos sentidos à docência, a educação e a escola pública” (Ibidem idem, 2019, p. 128).

Tais princípios tensionam para o que Santos (2010) denomina de ecologia de saberes e nos mobilizam a romper com as lógicas educativas hegemônicas que induzem ao desperdício de experiências (SANTOS, 2006), ao histórico “epistemícidio maciço” com que temos convivido (SANTOS, 2010, p. 61). Trata-se de interconhecimento, ou seja, de “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios”, de “promover interação e interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos”, de ter o conhecimento como potência para “intervenção no real” (SANTOS, 2010, p. 57), como contribuição para a construção deste comum desde as escolas, seus sujeitos, seus territórios e territorialidades.

Resistência ativa, desta forma, nos remete ao legado da educação popular, que aponta para a superação da concepção bancária de educação que nos é imposta. Se para a educação bancária, conforme Freire (1987), a prioridade é adaptação, alinhamento, padronização, homogeneização, domesticação, para uma Geografia Escolar à luz da educação popular, cabe o diálogo, o mergulho nos lugares e territórios de vida, a investigação do “universo temático do povo”, a problematização, o mapeamento das situações-limites e o exercício permanente de entendimento das complexidades e das contradições que as marcam. Mas também acerca da mobilização para a construção de caminhos para a superação, para a produção do inédito viável com vistas à libertação, à emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, não cabe uma Geografia Escolar encarcerada, padrão, reprimida e asfixiada, identificada por códigos, composta por verbos e conhecimentos essenciais ditados por outrem.

Nos estados do Paraná e Santa Catarina, por exemplo, escolas do campo situadas em acampamentos e assentamentos da reforma agrária com atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ousaram experimentar uma proposta curricular que, ancorados nos pressupostos da educação popular e nos fundamentos da pedagogia socialista russa (SAPELLI, 2013; SAVI E ANTONIO, 2016; D'AGOSTINI E TITTON, 2015; DALMAGRO, 2016), sinalizam caminhos

para r-existência frente aos avanços das forças neoliberais, seus padrões e aprisionamentos. Neste experimento, evidenciamos aproximações entre escola e vida; a potencialização da relação trabalho e educação; a auto-organização dos estudantes e sua participação ativa; mergulhos mais profundos nos territórios de vida, sua multidimensionalidade, complexidade e contradições.

Pesquisa realizada por Barbosa (2018) avaliou a participação da Geografia Escolar nesta proposição curricular, pontuando como conhecimentos, conceitos e temas da Geografia se mobilizam para atender o trabalho pedagógico com complexos temáticos que são de interesse das escolas e de suas comunidades. No âmbito desta experimentação, como afirma Dalmagro (2016, p. 105), a escola não é sinônimo de sala de aula “onde se ensina apenas através da verbalização, apenas falando sobre a vida, mas deve se organizar acolhendo na dinâmica escolar o trabalho produtivo ou socialmente necessário e a organização coletiva ou auto-organização dos estudantes”.

Entende-se que “a luta pela emancipação humana é um pressuposto e finalidade da Educação Básica e tem um papel central nesse processo” (VIEIRA et al, 2015, p. 63). Inventariar os territórios de vida, planejar coletivamente o conteúdo programático, mobilizar conhecimentos científico-didáticos, pedagogias circulares e dialógicas são práticas que sustentam essa experimentação e nos dão indicativos para uma Geografia Escolar anti-neoliberal e seus pressupostos educacionais.

Outras experiências inspiradoras à resistência ativa, podem ser encontradas nos mais diversos projetos ligados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Criado em 1998, como resultado das lutas dos movimentos sociais do campo, com destaque ao MST, o programa desenvolveu projetos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Conforme consta no relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), somente entre 1988 e 2011, foram realizados 320 cursos, envolvendo cerca de 82 instituições de ensino e atingindo 880 municípios em todo território nacional (IPEA, 2015).

No PRONERA, conforme aponta Oliveira (2017, p.31-37), evidenciam-se aberturas para construção de “autonomias relativas” em que se faz presente, por exemplo, a organicidade dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo nas proposições de formação e na organização do trabalho pedagógico, a gestão democrática e colegiada, a auto-organização dos estudantes, a relação entre o espaço-tempo escolar/universitário e o espaço-tempo das comunidades e seus territórios de vida, entre os conhecimentos escolares e os saberes locais por meio da chamada Pedagogia da Alternância, a elaboração de materiais pedagógicos próprios. A importância do intercâmbio de saberes promovido e experiências educativas como o PRONERA é cada vez mais reconhecida, tanto nos movimentos sociais como na academia.

Outras lutas por uma educação emancipatória têm sido a luta dos povos indígenas, dentre estes os dos povos indígenas do Alto Rio Negro (Amazonas), que há anos lutam por uma escola intercultural, visto que no Alto Rio Negro, mais particularmente no município de São Gabriel da Cachoeira, habitam diversas etnias, daí a proposta intercultural e bilíngues. Lutam por uma educação indígena que reconheça que conhecimento para eles é o que é repassado de pai para filho de forma oral e através de práticas de acordo com a realidade cultural de cada família, clã ou seu povo (SANTOS, 2016). Uma educação assumida pelos próprios indígenas, com espaços e estruturas físicas apropriadas, com educadores e educadoras conhecedoras de sua cultura, falantes da língua do seu povo. Para a efetivação dessas políticas é necessário construir uma nova política educacional, dialogando com a educação branca e de língua portuguesa.

Sendo assim é necessário uma discussão que envolva as várias instituições responsáveis pela educação, o diálogo é feito no âmbito do ensino municipal, estadual, federal e, sobretudo, com as organizações indígenas como a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) e ONGs envolvidas, para que se busque um caminho com princípios específicos para atender às necessidades e demandas da diversidade cultural indígena, de acordo com o que postulam

as leis que regem a educação indígena desde o Ensino Fundamental até o superior (FOIRN 2015). Os povos do Alto Rio Negro foram protagonistas das lutas pelo direito à educação intercultural garantido pela constituição Federal. A Constituição assegura, além do direito ao uso da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, possibilitando, assim, escolas indígenas diferenciadas, específicas, bilíngues e interculturais.

Até o ano 2000, diversas comunidades que concluíam a 4ª série deveriam continuar seus estudos em Pari-Cachoeira, (- comunidade indígena-missionária-fronteira) onde funcionava o único colégio de ensino fundamental do rio Tiquié brasileiro. Esse colégio é desdobramento de um internato salesiano antigo, parte da rede de missões implantadas na primeira metade do século XX. Se até a década de 60 nem todos iam estudar na missão e parte significativa dos alunos abandonava os estudos em séries iniciais ou sem concluir o antigo ginásio, na década de 70 a frequência escolar tende a universalizar-se, alcançando integralmente a população infantil e jovem da região. Começa a se configurar o letramento quase generalizado hoje observado entre povos do alto rio Negro; ao mesmo tempo, começam a ficar mais evidentes para as lideranças indígenas os efeitos perversos desse movimento civilizatório que prenunciava a integração das culturas e povos indígenas à nação brasileira. Frente a isso, as lideranças em movimentam criam em 1994 a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro, daí em diante diversas parcerias de trabalho em projetos comunitários se viabilizaram, fortalecendo também a luta pela demarcação das terras indígenas da região em 1998 (CABALZAR, et ali. 2012, p. 93, 94).

Frente a vários movimentos por uma educação intercultural, destacaremos, o movimento em 1998 em que o povo Tuyuka do alto rio

Tiquié se mobilizou em torno do projeto Educação Escolar Indígena do Rio Negro. Os Tuyuka do alto Tiquié inauguram a Escola Indígena Utapinozona Tuyuka,

como um processo intercomunitário de articulação política e pedagógica que logo de início dispensou o currículo disciplinar. As pesquisas de temas importantes é que passam a orientar todas as atividades de ensino/ aprendizado. Desde o início dessa mobilização, os Tuyuka do alto rio Tiquié desafiam os sentidos da educação escolar em curso na sua região: sistema nacional de ensino adotado nos internatos salesianos ou secretarias de educação resistentes a se adaptar aos novos direitos à educação escolar indígena, garantidos na Constituição, no Parecer 89 e na LDB. E desafiam a suposta estabilidade dos saberes dos brancos tomados por únicos saberes civilizadores, incentivando a circulação de saberes e línguas próprias na formação das novas gerações. (CABALZAR, et al. 2012, p. 93, 94)

A escola Tuyuka foi o pontapé inicial para que outros projetos de escolas interculturais afluíssem, muitas não resistiram em meio as políticas de abandono e sufocamento dessas escolas, que insistem e resistem à tentativa de homogeneização e apagamento da memória dos povos ancestrais espalhados pelo território nacional brasileiro. Mas, o movimento resiste e as escolas interculturais desafiam a lógica da educação formal ocidental e se apresentam como exemplos de espaços educativos fundados no intercâmbio de saberes e culturas. Conforme Souza:

Os saberes da própria base social oprimida – sejam eles saberes empíricos e tradicionais (“saber local”), sejam conhecimentos técnicos e artesanais, sejam conhecimentos teóricos adquiridos de modo em geral autodidata – devem e podem ser integrados com os saberes acadêmicos, em benefício de am-

bas as partes. Com isso, não só aumenta a eficácia potencial das estratégias e táticas, mas também, do lado dos apoiadores acadêmicos, a riqueza e o realismo das descrições empíricas, dos diagnósticos, das previsões (cenários) e das formulações e generalizações teóricas. Aumenta, também, a base de sensibilidade humana que deve estar embutida em todo conhecimento crítico e anti-heterônomo. Em meio à práxis, entrelaçam-se e fecundam-se mutuamente, sem se confundir completamente (não devido a diferenças quanto aos portadores, mas sim por possuírem finalidades e lógicas distintas), saberes diferentes. O “discurso competente” (para usar a expressão de Marilena Chauí) tem, a todo o custo, de ser combatido. O “discurso competente” envenena e dificulta (e, no limite, impede) o diálogo e a parceria. (SOUZA, 2015 p. 36-37).

Procuramos aqui pensar também como Souza, “os saberes da própria base social oprimida” e retomar as pautas de discussão crítica que envolvem os projetos de Educação Brasileira que, viabilizados por diretrizes curriculares nacionais, são tributários de políticas que ainda pensam as escolas como instituições que garantem uma educação que reproduza o status quo, desconsiderando as diversidades étnicas, regionais, sociais. Que falam de habilidades e competências, mas promovem um ensino tecnicista que sufoca a capacidade crítica de crianças, adolescentes e jovens. Uma escola que, como bem lembrava Paulo Freire, reproduz um conhecimento ocidental pautado na homogeneização e apagamento das diversidades culturais. Esse modelo acompanha o processo de publicização do ensino desde o início das primeiras constituições brasileiras, quando garantiram legalmente o ensino público. Ao longo das lutas de trabalhadores e movimentos sociais, as constituições vêm garantindo a universalização do ensino para todas as crianças e jovens, apesar de ainda muitos encontrarem-se alijados desse processo. Consideramos que nesse sentido houve avanços, mas no que

diz respeito às diretrizes nacionais curriculares, essas ainda insistem no processo de apagamento das diversas formas de produzir conhecimento, para além da ciência ocidental.

Retomando Paulo Freire, os movimentos de resistências, ao contrário, apropriam-se do pressuposto de que a escola não é apenas um espaço de reprodução de conhecimento, mas de produção, como espaços de produção, partem das experiências de mundo vividas e experienciadas ora pelo mundo do trabalho, ora pelas experiências existências e culturais percebidas e experienciadas pelos camponeses, trabalhadores urbanos das periferias das cidades, territórios indígenas e quilombolas. Estes dois últimos, especificamente, pensam como traço fundamental da educação de suas crianças, a demarcação de suas identidades étnicas-territoriais, orientando-as para a valorização da lógica cultural de seus ancestrais, daí os projetos da educação intercultural bilíngues reivindicados pelas escolas indígenas dos diferentes povos que territorializam-se no espaço brasileiro.

Essas experiências, mais uma vez estão sendo sucumbidas e negadas pelas “novas” propostas curriculares, que insistem em propor uma educação voltada para a reprodução de um conhecimento científico que pouco dialoga com a realidade da vida das milhares de crianças e adolescentes que anseiam por uma educação que os reconheçam dentro de suas lógicas culturais e sociais, que respeitem os diferentes saberes, que não neguem a ciência, mas, que façam um ciência no diálogo, que retome as histórias das conquistas territoriais, a partir também, daqueles que sofreram o processo de sufocamento de suas histórias. E aqui não falamos de modelos ideais, e sim, de um curriculum que valorize a forma de ser no mundo, que compreenda que o mundo do trabalho é também uma forma de existência, de aprendizado e de resistência.

Direito à educação,
liberdade de sonhar!

A hegemonia neoliberal vem se consolidando na política educacional brasileira nos últimos 30 anos, aprofundando os seus dispositivos políticos, jurídicos e tecnocráticos com o intuito de incidir sobre a Escola e seus sujeitos. A face mais recente desta hegemonia, como apontado no decorrer deste livro, pode ser encontrada na BNCC e na BNC-formação que, com a Reforma do Ensino Médio, buscam modificar radicalmente os sentidos da educação, em especial, de seu caráter público.

Tais reformas recentes, territorializadas em diferentes estados e municípios brasileiros, produzem impactos sobre a Geografia, a Escola e a Universidade. Entre tais impactos, destacam-se: diminuição da presença desta disciplina nos currículos da educação básica, redução técnica dos seus conteúdos, princípios e conceitos, formação inicial e continuada de professores sob a ótica das competências e habilidades, reafirmando o objetivo da formação dos sujeitos para sua adequação à catástrofe neoliberal.

Depois de mais de dois anos do início da implementação destas mudanças, é possível afirmar que a maior parte destas questões já são de amplo conhecimento da comunidade geográfica. Por isso, do lugar de onde falamos (um conjunto de Universidades públicas brasileiras) há cada vez menos espaço para compactuarmos o cinismo daqueles que ao participarem do projeto de consolidação neoliberal ainda insistem em dizer que assim o fizeram em defesa da Escola e da Geografia. Frente ao cinismo, cabe a ação. E, para tanto, é necessário reconstruir os fundamentos da Geografia que fazemos e sua relação com outro projeto societário para além da lógica neoliberal.

As lutas passadas e presentes nos ensinam o caminho. A Escola e a Universidade que queremos se faz com a construção de uma Geografia que seja espaço de diálogo, de reflexão coletiva, de reconhecimento e alteridade. Não se produz nos gabinetes fechados, nos pareceres que ninguém lê, nos artigos que inflam o ego e esvaziam a solidariedade. A Geografia que acreditamos está nas rodas de conversas, nos pátios cheios das Escolas e Universidades, nas ocu-

pações (no campo, na cidade, nas Escolas, nas Universidades). Está no reconhecimento da luta de tantos sujeitos pelo direito de existir, viver e reinventar a vida, ato revolucionário cotidiano diante da necropolítica neoliberal.

Por isso, a Escola, a Universidade e a Geografia que sonhamos não cabe na letra morta das Bases Curriculares que nada têm de comum, pois ocultam, silenciam e negam a diversidade da Geografia brasileira. Emerge dos projetos políticos-pedagógicos coletivos, feitos pelo entrelaçamento de vozes, palavras, mãos. Este livro manifesto, que aqui apresentamos, é resultado também desta feitura, de gente que se reuniu para sonhar juntos uma Geografia para além daquela que emerge das áridas páginas do lattes e dos colóquios sem diálogo.

Como dissemos, este texto não tem a pretensão de ser um norte (se assim fosse, mais sentido faria um sul). No limite, ele também é um pouco de devaneio, deste sonho coletivo transposto para o papel por mãos vindas de diferentes lugares do país. Sob a ótica da Universidade produtivista, muitos poderão olhar com estranheza essa assunção do sonho como princípio da escrita e daquilo que nos move na Geografia que fazemos. Mas a nós isso pouco importa. Afinal, não é disso que é feita a Geografia, a Escola e a Universidade pela qual lutamos: dos sonhos juntos que aos poucos se instauram como o inédito viável freireano?

Em tempos nos quais o projeto neoliberal visa colonizar os sujeitos em sua integralidade, tornando a Escola e a Universidade lugares de competição solitária, retomarmos o direito ao sonho coletivo e aos projetos que deles resultam é tarefa fundamental para reabrirmos a possibilidade de um outro futuro comum.

**Vivam a Escola, a Universidade e a
Geografia em sua feitura coletiva!**

GT - GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO - ANPEGE

Referências
Bibliográficas

ADORNO, T. W. (2003). Tradução Maar. W. L. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Política de formação e valorização dos profissionais da educação**: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 20 mar. de 2021.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 21/12/2018. Rio de Janeiro: Anped, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 20 mar. de 2021

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **A política de formação de professores no Brasil de 2018**: uma análise dos Editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. Rio de Janeiro: Anped, 2018. Disponível: https://www.anped.org.br/sites/default/files/imagens/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em 20 mar de 2021.

ANPEGE (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia). **Nota técnica BNC Formação e reformas curriculares dos cursos de licenciaturas em geografia**. Disponível em: <<http://www.anpege.ggf.br/documentos.php>>. Acesso em: 20 mar. de 2021.

APPLE, M. W. **Política Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, A. C. C de; LIMA F. B. T. de; SOUSA JUNIOR, L. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. In. **Revista Roteiro**, v. 45, 2020. Seção temática: Gestão educacional: novas contribuições ao campo.

ARROYO, M. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, S. D. P.; NASCIMENTO, A. R. DO (Orgs.). **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o**

currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-52.

AZEVEDO, F. de et al. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago., 1984.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación.** Washington: Worl Bank, 1995.

BARBOSA, V. P. A Geografia no plano de estudos das escolas itinerantes: os conceitos de meio e trabalho como fundamentos da formação humana. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 9, n. 19, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v9i19.677>

BRASIL. **Agência Brasil.** Acesso em 21/04/2021: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-dara-prazo-de-dois-anos-para-estados-e-municipios-adequarem-curriculos>>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. **Relatório Final da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio- CEENSI.** Brasília. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 43p - [Série comissões em ação; n.39]

BRASIL. **Guia de Implementação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2019 Acesso em 22/04/2021 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=1024806&tipoDocumento=LE&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 maio de 2021.

BRASIL. **Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art.>. Acesso: 19 maio 2021.

BRASIL. **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm>. Acesso em: 14 maio de 2021.

BRASIL. **Lei N° 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e as Leis n° 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm>. Acesso: 07 jun. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Audiências públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular começam em 7 de julho.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50331>>. Acesso em: 14 de maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2016 (2ª versão).** Acesso em 20/01/2020, Disponível em: < <http://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 14 de maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102401-rceb003-18/file>>. Acesso em: 14 maio 2021]

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 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 nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 14 de maio 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 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] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 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). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

CABALZAR, A., CALBAZAR, F. D.; VELD, P.-J. V. D.; TUYUKA, T.; TENORIO, G. P. ESCOLA INDÍGENA UTAPINOPONA TUYUKA In: CABALZAR, Flora Dias-(organizadora) **Educação escolar indígena do Rio Negro, 1998-2011 Relatos de experiências e lições aprendidas**. - São Paulo : Instituto Socioambiental ; São Gabriel da Cachoeira, AM : Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, 2012

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez, 1999.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. In. **Revista Pro-Posições**. V. 29, N. 2 [87] | maio/ago. 2018. P. 235-258.

CATINI, C. de R. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais. **IHU ON-LINE (UNISINOS. ONLINE)**, v. 539, p. 22, 2019

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, econômica e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 01-60.

CONCEIÇÃO, A. L. Usos e abusos do território. **Revista da Anpege**. 2021.

COORLICEN (Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS). **Grupo de Trabalho DCN e BNC-Formação da RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/r1LPTUzK0Q_27102020-Texto_final_-_BNC_formaAAo.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2021.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996

D'AGOSTINI, A.; TITTON, M. (Orgs.). **Escolas de assentamentos em Santa Catarina: experiências e desafios que entrecruzam educação vinculada à luta pela terra**. Tubarão: Ed. Copiart; Florianópolis: UFSC, 2015.

DALMAGRO, S. Forma escola e complexos de estudos: considerações a partir das escolas itinerantes do MST. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 100-109, dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16981>

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEWEY, J. **Liberdade e Cultura**. Tradução e introdução de Eustáquio Duarte. [S.l.]: Revista Branca, 1953.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DORE, R. (2014). **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr., 1998.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUNKER, C. **Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação** – Coleção Educação e Psicanálise. – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para a formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda** [online], 2019. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

FELIPE, E. da S. N. **Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos**. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>>. Acesso em: 20 mar. de 2021.

FONSECA, S. **Da organicidade à rachadura: a interlocução de Paulo Freire com Anísio Teixeira (1959-1969)**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2006.

FREIRE, P. (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>>. Acesso em: 28 maio 2021.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GALIANI, C. **Educação e democracia em John Dewey**. Maringá: Eduem, 2009.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIROTTI, E. D.; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 113-134, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>

GIROTTI, E. D. (org). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultura**. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, H. A. **Contra o terror do neoliberalismo**. Ramada – Portugal: Edições Pedagogo, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Os cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo: jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2 v.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HIRSCH, J., **A teoria materialista do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2010.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. In. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: maio de 2021.

IPEA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: junho de 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640

KATUTA, Â. M. Educação e democracia: dilemas e perspectivas em tempos desafiadores. In.: Flávia Damacena Sousa Silva, Marilda de Lima Oliveira Ferreira, Núbia Cristina dos Santos Lemes, Paula Junqueira da Silva (orgs.). **Educação e democracia: dilemas e perspectivas**. Goiânia: Kelps, 2020, pp.

KATUTA, Â. M. Mercantilização e Financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o Apagão Pedagógico Global (APG) e as r-existências. **Geografia**, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14960>. Acesso em: abr 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun.

2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/46/43>>.

LIMA, Á. de M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. In: UCHOA, A. M.; SENA, I. P. F. de S. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta**. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 39-71.

LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. 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.; SENA, I. P. F. de S. **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 11-37.

LIMA, B. L. da S. E. A percepção dos entes federados quanto a visibilidade educativa mediante a BNCC com foco na geografia nos anos finais. In: MARTINS, Fernanda Pereira; CURY, Raquel Balli; PEDROSO, Leonardo Batista. (Org.). **Geografia, ensino e construção de conhecimentos**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAAR, W. L. (2003). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. p.11-28.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 1133, p. 891-908, out-dez, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, E. M. Movimento “**Todos pela Educação**”: um projeto de nação para a educação brasileira. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Campinas, SP, 2013. [Dissertação de Mestrado].

MARTINS, T. **Professor: agente de aplicação da BNCC**. Brasília: Correio Brasiliense, 20/05/2018 15:23. Acesso em 02/05/2021. <<https://>

www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2018/05/20/interna-trabalhoeformacao-2019,681989/professor-agente-de-aplicacao-da-bncc.shtml

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Volume II).

MINTO, L. W. Educação superior, trabalho docente e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino a distância [EAD]. In: GALVÃO, A.; AMORIN, E. et al. (Orgs.). **Capitalismo: crises e resistências**. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. In. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011

OLIVEIRA, A. U. (Org) **Para onde vai o ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, M. E. B. de. Educação do campo, políticas públicas e movimentos sociais: o papel do Pronera na construção de autonomias relativas. In. FOSCHIERA, Atamis Antônio; CABRAL, José Pedro Cabreira; CERQUEIRA, Ozéias Neres de (Orgs.). **Educação do campo e o campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO: Pronera, Agroecologia e Camponeses**. Palmas: Nagô Editora, 2017.

PIRES, M. de A.; CARDOSO L. de R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **CLACSO**, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160224041201/04porto.pdf>

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências – autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

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

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada.** n-1 edições, 2019.

SANTOS, B. de S. **O fim do Império cognitivo** – a afirmação das epistemologias do Sul. – 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In. SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. B.; FARIAS, I. F. de. Os desafios da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Anais do VIII Forum de Pedagogia. **Revista FIPED.** Imperatriz- Maranhão. 2016

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo – espaço de disputa e contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC: UFSC, 2013.

SAVI, C. L.; ANTONIO, C. A. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. In. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 357-373, maio/ago. 2016. Disponível em: 10.5212/PraxEduc.v11i2.0003

SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. (2018). Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, 3(3), 25–41. Acesso em 16/05/2021. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.243>

SILVA, M. H. da. **Redes de influências em Mato Grosso – o estado e as parcerias público-privadas e a reconfiguração da política educacional da rede estadual de ensino.** Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. (Tese de doutorado).

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 de jun 2021.

SCOTT, J. C. **A dominação e a arte da resistência**: discursos ocultos. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2013.

SOUZA, J. G. Prefácio. In.: BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. de; D'ÁGUA, S. V. N. de L. (Orgs.). **Sujeitos e temas no campo do ensino: diversidades, linguagens e tecnologias**. Porto Alegre: Fi, 2021. p.11-22.

SOUZA, J.G. **A forma escolar e o neoliberalismo**: apontamentos. Rio Claro:UNESP, 2021 (inédito) (n.p.).

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. S. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SOUZA JÚNIOR, J. de. Omnilateralidade. In: **FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. s.p.

SOUZA, M. L. **Territórios e Ambientes: uma introdução à Ecologia Política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia – Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, s.l. [online], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago., 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>. Acesso em: 20 jun., 2021.

TRASPADINI, R. S. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas**. Belo Horizonte: UFMG, 2016 (Tese Doutorado em Educação).

VIEIRA, E. [et al]. Trabalho por complexos: experiência das Escolas de Ensino Médio Paulo Freire e Sementes da Conquista. In. D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro (Orgs.). **Escolas de assentamentos em Santa Catarina: experiências e desafios que entrecruzam educação vinculada à luta pela terra**. Tubarão: Ed. Copiart; Florianópolis: UFSC, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Notas/manifestos citados:

AGB

<https://grupogpect.info/2017/10/18/carta-aberta-ao-parlamento-brasileiro-porque-ensinar-geografia-no-ensino-medio/>

<https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/NOTA-AGB-Reforma-do-EM.pdf>

<https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/M0%C3%87%C3%830-GT-Ensino-BNCC.pdf>

<https://www.agbsaopaulo.org.br/22-nota-carta-mocao/carta/18-carta-aberta-a-imprescindivel-critica-a-reforma-do-ensino-medio-e-o-papel-da-geografia>

https://agb-niteroi.webnode.com.br/_files/20000291202a82123e/Manifesto_Online_Final.pdf

ANFOPE 2020 https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf

ANPED 2017 https://anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf

ANPED 2018a https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_sobre_a_base_nacional_para_a_formacao_de_professores.pdf

ANPED/Ensino Médio 2018b https://anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf

ANPED 2019 <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>

ANPEGE 2020 <http://anpege.ggf.br/arquivos/documentos/49/73b6e56ab750c8d4dd7fbedab715707e.pdf>

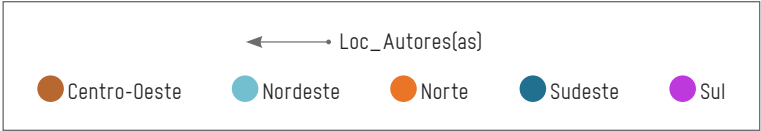
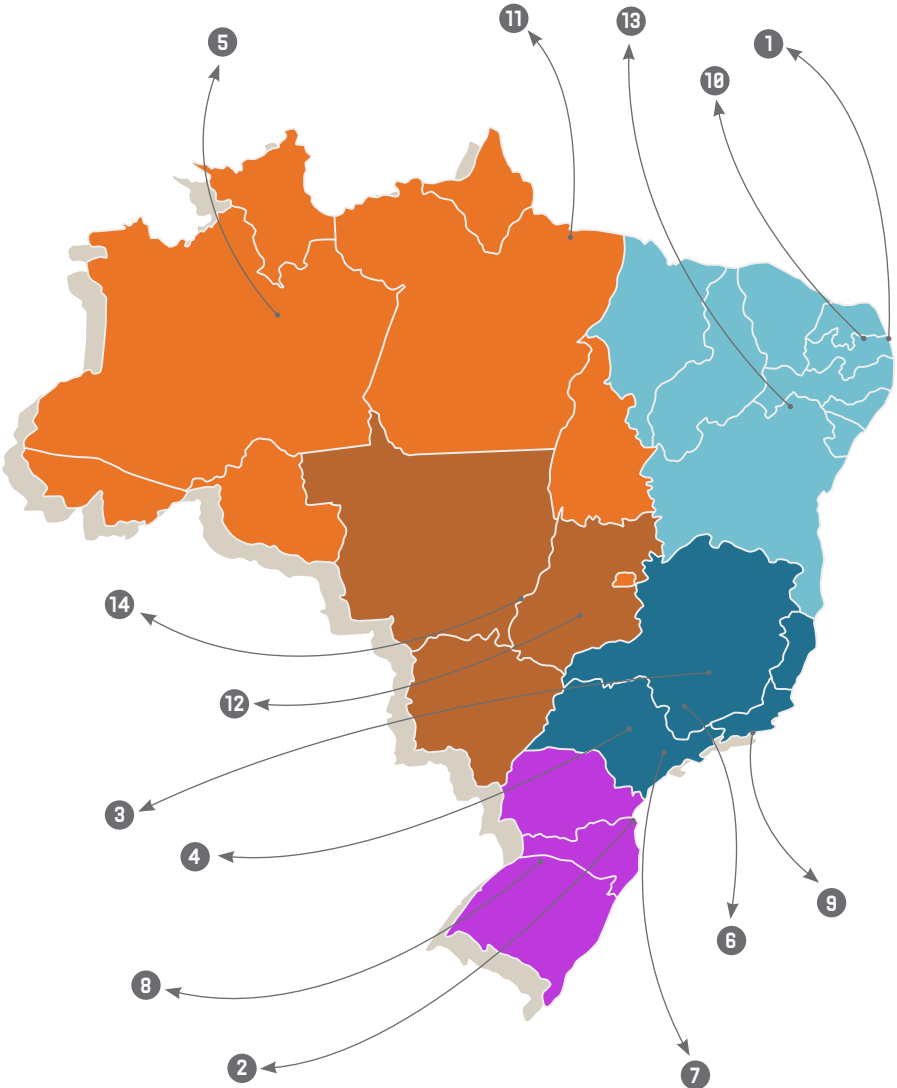
Debates em Educação <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>

FCHSSALLA e ALAB, 2021 <https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2021/05/manifesto-programa-nacional-do-livro-didacc83c2altico-2023.pdf>

UBES 2017 <https://ubes.org.br/2017/ubes-exige-democracia-e-fim-do-obscurantismo-na-bncc/>

UBES 2018 <https://ubes.org.br/2018/o-futuro-incerto-do-ensino-medio/>

Autoras e Autores



1



Maria Adailza Martins de Albuquerque

Centro de Educação
PPGG - UFPB
João Pessoa - PB

8



Willian Simões

Graduação e Pós-
Graduação em Geografia
Universidade Federal
da Fronteira Sul
Chapecó - SC

2



Ângela Massumi Katuta

Universidade Federal do
Paraná - Setor Litoral
Matinhos - PR

9



Ana Giordani

PosGeo - UFF
Artesanias Geográficas
e Educacionais AGE-UFF
Niterói - RJ

3



Maria de Fátima Almeida Martins

Universidade Federal de
Minas Gerias - UFMG
Belo Horizonte - MG

10



Luiz Eugênio Carvalho

Universidade Federal de
Campina Grande - UFCG
Campina Grande - PB

4



José Gilberto de Souza

ANPEGE
Universidade Estadual
Paulista - UNESP
Rio Claro - SP

11



Adolfo da Costa Oliveira Neto

Universidade Federal
do Pará - UFPA
Belém - PA

5



Amélia Regina Batista Nogueira

Universidade Federal do
Amazonas - Departamento
de Geografia
Manaus - AM

12



Ana Carolina de Oliveira Marques

AGB - Seção Goiânia - UEG
Núcleo "ESPAÇO, SUJEITO
E EXISTÊNCIA" - UFG
GOIÂNIA - GO

6



Sandra de Castro de Azevedo

Universidade Federal
de Alfenas - UNIFAL
Alfenas - MG

13



Átila de Menezes Lima

Universidade Federal
do Vale do São
Francisco - UNIVASF
Senhor do Bonfim - BA

7



Eduardo Donizeti Giroto

Universidade de São Paulo
São Paulo - SP

14



Bruno Zucherato

Universidade Federal
de Mato Grosso
Campus Universitário do
Araguaia - UFMT/CUA
Barra dos Garças - MT

1 Maria Adailza Martins de Albuquerque

Pós-Doutora em Geografia, Bolsista Sênior Capes, pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - IGOT - Universidade de Lisboa - UL - Portugal (2014 - 2015); Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2004); Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo - USP (1998) e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1985). Professora da Escola Básica no estado de São Paulo por 20 anos. Atualmente Professora Associada IV do Centro de Educação - CE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG - UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa vinculado ao CNPQ, "Ciência, Educação e Sociedade" - UFPB. Experiência na área de Educação, com destaque para História da Disciplina Escolar Geografia, com pesquisas sobre ensino, livros didáticos, formação de professor, práticas escolares e interdisciplinaridade.

2 Ângela Massumi Katuta

É educadora na Universidade Federal do Paraná/Litoral e trabalha com formação inicial e continuada de professores das cidades, dos campos, das florestas e das águas em uma perspectiva popular. Atua também com educação do campo, indígena e quilombola, com cartografia social e escolar. Tem publicações na área de formação de professores, currículo da educação básica, cartografia escolar e política educacional. Está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Geografia da UFPR.

3 Maria de Fátima Almeida Martins

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (1987), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1995), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2002). Pós-doutoramento em Educação (2020) pela Universidade de Barcelona. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais e chefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE. Coordena o Programa escola da Terra IV - formação continuada de professores para escolas do Campo em Minas Gerais. Coordenou o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - Campo, 2013 e 2015. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (gestão 2010 a 2015 e de 2018 - 2019); desenvolve pesquisa sobre Educação do Campo, Territórios e comunidades tradicionais. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase no ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Geografia, ensino de Geografia.

4 José Gilberto de Souza

Professor Associado do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) - Unesp -

Câmpus Rio Claro e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI/UNESP- São Paulo). Co-autor dos livros *Geografia e Conhecimentos Cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da Geografia brasileira* Ed. UNESP/FAPESP, 2001 e *Geografia: ensino e formação de professores*. Ed. Lutas Anticapital, 2020.

5 Amélia Regina Batista Nogueira

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (1987), graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas (1990), mestrado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humanista Cultural e Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Mapas mentais como representação dos mundos vividos; Ensino de Geografia, Geografia e abordagens fenomenológicas.

6 Sandra de Castro de Azevedo

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), mestra em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2006) e doutora em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2011). Atuou como professora da educação básica por 10 anos. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Alfenas, onde ministra disciplinas para os cursos de Pedagogia e Geografia. Tem experiência na área de ensino de Geografia, política educacional, formação de professores e em Geografia urbana.

7 Eduardo Donizeti Girotto

Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Coordenador do Laboratório de Ensino e Material Didático e membro da Rede Escola Pública e Universidade.

8 Willian Simões

Doutor em Geografia, pela UFPR. Professor nos programas de Graduação [Licenciatura] e Pós-Graduação em Geografia [Mestrado] na UFFS. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), da Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA) e da Articulação Catarinense por uma Educação do Campo (ACECAMPO).

9 Ana Giordani

Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Geografia (UFSM/2008), Mestre em Geografia (UFSM/2010), especialista no curso “O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade”, (UFRGS/2012) e Doutora em Geografia (UFRGS/2016). Pesquisa a interface Geografia e Educação. Tem experiência na área de Geografia Escolar, principalmente nos seguintes temas: cibercultura, políticas educacionais, ensino e aprendizagem na perspectiva da diferença. Atuou como leitura crítica na Avaliação do Plano Nacional Livro Didático (PNLD/2016). Realizou a assessoria pedagógica no Curso de Formação de Professores para a Produção de Material Didático para a Diversidade (UFRGS/2014). Professora visitante no POSGEO/UFRGS (2019). Co-coordena o grupo de pesquisa, ensino e extensão Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF), certificado no CNPQ.

10 Luiz Eugênio Carvalho

Licenciado, mestre e doutor em Geografia pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Foi professor da educação básica em Pernambuco e Alagoas. Atualmente é professor da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), da Pós graduação em Geografia/UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e da Rede PROFGEO. É ainda líder do Grupo de Pesquisa GEMAC/UFCG.

11 Adolfo da Costa Oliveira Neto

Professor da Faculdade de Geografia e Cartografia (FGC) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor Visitante da Universidade de Cardiff, no Reino Unido (2018). Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2017), campus de Presidente Prudente. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (2011), graduado em Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2010) e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2007). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia nos Países Subdesenvolvidos (GPEG/CNPQ). Coordenador do Curso de Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia com Ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, oferecido em parceria entre a UFPA e o INCRA, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Atualmente dedica-se à Questão Agrária e ao Ensino de Geografia com ênfase na educação do campo na Amazônia.

12 Ana Carolina de Oliveira Marques

Ana Carolina de Oliveira Marques Geógrafa (licenciada e bacharel), Mestre e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Presidenta da Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Goiânia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (Campus Cora Coralina - Cidade de Goiás) e da Graduação em Geografia (UnU Itapuranga - Goiás). Membro do Comitê Goiano de Direitos Humanos Dom Tomás Balduino. Colunista do blog "Multiplicadores de Vigilância em Saúde do Trabalhador".

13 Átila de Menezes Lima

Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. É líder de Grupos de pesquisas do Cnpq e desenvolve estudos com ênfase na Geografia Histórica, História do Pensamento geográfico, geografia econômica, reestruturação produtiva e do capital, Geografia do trabalho, Epistemologia, método, Geografia urbana, Geografia agrária, Formação Econômica e Territorial, geografia regional com ênfase ao Nordeste brasileiro, movimentos sociais e Ensino da Geografia com ênfase na análise crítica das políticas curriculares e base curricular.

14 Bruno Zucherato

Bruno Zucherato é professor adjunto na área de Ensino de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA) e professor colaborador do Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é líder do grupo de pesquisa de Ensino e Material Didático em Geografia e Cartografia Escolar (EnsiGeCE) desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na temática.

