

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, GEOCIÊNCIAS E SAÚDE COLETIVA
PPGEO-UFU

EDY WILSON SILVA FARIA

**A Geografia e a Luta Antirracista: uma leitura crítica do Novo Ensino
Médio (2017) e da BNCC (2018)**

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F224 Faria, Edy Wilson Silva, 1996-
2026 A Geografia e a Luta Antirracista [recurso eletrônico] : uma
leitura crítica do Novo Ensino Médio (2017) e da BNCC (2018) /
Edy Wilson Silva Faria. - 2026.

Orientador: Tulio Barbosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.306>

Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. Barbosa, Tulio ,1979-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 584, PPGGEO				
Data:	03 de março de 2026	Hora de início:	16h:00min	Hora de encerramento:	18h:30min
Matrícula do Discente:	12412GEO006				
Nome do Discente:	Edy Wilson Silva Faria				
Título do Trabalho:	A Geografia e a Luta Antirracista: uma leitura crítica do Novo Ensino Médio (2017) e da BNCC (2018)				
Área de concentração:	Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais				
Linha de pesquisa:	Educação Geográfica e Representações Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se na Sala [[On-line - www.conferenciaweb.rnp.br](http://www.conferenciaweb.rnp.br)], no Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **GEOGRAFIA**, assim composta: Professores Doutores: [Rafael Correia Rocha - UNIUBE-Uberlândia-MG](#); [Alex Cristiano de Souza - IGESC - UFU](#) e [Tulio Barbosa - IGESC/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a). A Defesa aconteceu de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). [Tulio Barbosa - IGESC/UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e o(a) candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimeada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos,

conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Correia Rocha, Usuário Externo**, em 04/03/2026, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/03/2026, às 19:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alex Cristiano de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/03/2026, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7087288** e o código CRC **56BDB92D**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força invisível que me sustentou nos momentos de incerteza e pela luz que guiou meus passos até a conclusão desta etapa fundamental da minha vida.

Aos meus pais, por serem o meu porto seguro, o meu exemplo de resiliência e a base de tudo o que sou. Sem o apoio incondicional e o amor de vocês, este título não passaria de um sonho distante. Esta vitória é, acima de tudo, nossa.

Ao meu orientador, Professor Tulio Barbosa, pela paciência, pela partilha generosa de conhecimento e por acreditar na relevância desta pesquisa. Suas provocações e orientações foram essenciais para que eu pudesse amadurecer não apenas como pesquisador, mas como geógrafo crítico.

À Professora Amanda, ao Alex e à Glaucia, companheiros de jornada no grupo de estudos do LEGEO(Laboratório de ensino de Geografia). Agradeço pelas discussões, pelo acolhimento e por tornarem o ambiente acadêmico um espaço de construção coletiva e afeto. Vocês me ensinaram que a Geografia se faz em comunidade.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse possível.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa.”
(Freire, 2002, p. 69).

RESUMO

Esta dissertação opera uma leitura crítica das recentes reformas educacionais brasileiras — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) — sob a ótica da Geografia e da luta antirracista. O estudo problematiza como a "globalização perversa" (Milton Santos) estrutura um modelo de ensino pautado na pedagogia das competências, promovendo o que se denomina "adolescência adulterada". O objetivo central é analisar as contradições entre o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) e a urgência de uma práxis educativa anticolonial. Metodologicamente, a pesquisa qualitativa vincula a análise documental ao relato de experiência docente (2023-2025). A fundamentação teórica articula Antonio Gramsci, Paulo Freire e Samora Machel para sustentar a tríade "hegemonia-libertação-homem novo". Os resultados revelam que a reforma educacional, ao priorizar uma lógica de empregabilidade precária, silencia o racismo estrutural e desidrata o pensamento espacial crítico. Conclui-se que a superação desse modelo exige a retomada do território como categoria de resistência, reafirmando o ensino de Geografia como instrumento de emancipação da juventude negra e trabalhadora.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Luta Antirracista. BNCC. Novo Ensino Médio. Geografia Anticolonial. Neoliberalismo; formação crítica; prática docente; cidadania mutilada

ABSTRACT

ABSTRACT This thesis confronts the neoliberal education project embodied in the National Common Curricular Base (BNCC) and the New High School (NEM), analyzing its impacts on Geography teaching and the anti-racist struggle in Minas Gerais. The investigation denounces how "perverse globalization" (Milton Santos) operates a kidnapping of geographical consciousness, replacing critical thinking with competence-based pedagogy and resulting in an "adulterated adolescence". The objective is to reveal the abyss between the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG) and the urgency of an anti-colonial educational praxis. Through qualitative research and a teaching experience report (2023-2025), the work mobilizes the "hegemony-liberation-new man" triad, based on Gramsci, Paulo Freire, and Samora Machel. The analysis demonstrates that the current reforms impose a logic of passivity in the face of power structures, silencing structural racism, socio-spatial contradictions, and territorial sovereignty. It concludes that school geography must break with the logic of precarious employability to reaffirm itself as an instrument of re-existence and emancipation for black and working-class youth.

Keywords: Geography Teaching. BNCC. New High School. Anti-racist Geography. Anti-colonial Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO E O NEOLIBERALISMO NA ESCOLA	16
2.1 <i>A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA</i>	31
2.2 A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR	45
3. A NECESSIDADE DE CONSTRUIR UMA GEOGRAFIA ANTIRRACISTA PARA SUPERAR O NEOLIBERALISMO NA ESCOLA	57
3.1. A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PELA GEOGRAFIA: UMA LEITURA DE SAMORA MACHEL E PAULO FREIRE	62
4. UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO LIMITE DA BNCC: UMA LEITURA ANTIRRACISTA	70
4.1 BNCC, CURRÍCULO DE MG E PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES	73
4.1.1 <i>QUADRO 1 - ESTRUTURA CURRICULAR DO 1º BIMESTRE 2025</i>	74
4.1.2 <i>QUADRO 2 - ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DETALHADAS, apresentadas no plano de curso</i>	76
4.2 <i>O Contexto Sistêmico: A Disciplina de "Projeto de Vida" como Eixo Estruturante da Lógica Neoliberal</i>	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

O frágil cenário brasileiro quanto às instituições democráticas tem revelado nos últimos anos um ataque sistemático à Geografia, tanto no que se refere à ciência quanto à disciplina escolar. Devido ao seu caráter socioespacial e à sua capacidade de instrumentalizar o indivíduo para a leitura crítica do mundo e a interpretação das intencionalidades dos fenômenos, buscou-se reduzir a densidade teórica desta área e das ciências humanas como um todo.

Iniciativas como o Novo Ensino Médio (NEM), pautadas pela racionalidade neoliberal e mascaradas pelo discurso da neutralidade científica, revelam o que Milton Santos identifica como a "globalização como fábula". Esse projeto vende a ilusão de uma educação igualitária e de um padrão educacional universal; no entanto, a análise empírica demonstra que a profundidade das discussões e o acesso ao conhecimento crítico permanecem profundamente desiguais.

Nesta pesquisa, argumento que tal esvaziamento produz o que denomino como 'Geografia de Arquibancada': uma condição na qual o estudante é formado para ser um espectador passivo da realidade, capaz de localizar fenômenos no mapa, mas impedido de acessar o instrumental teórico necessário para intervir e transformar as estruturas de opressão que organizam seu próprio território.

Nesse contexto, embora marcos legais como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 representem avanços para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, a forma como esses conteúdos são inseridos na engrenagem curricular ainda é incipiente e, muitas vezes, folclórica. Diante disso, este trabalho propõe que a superação desse estágio exige uma Geografia Anticolonial capaz de transformar a "fábula" em "possibilidade", confrontando a precarização do saber com uma práxis comprometida com a emancipação do sujeito.

A presente investigação organiza-se em torno de quatro eixos fundamentais que buscam desvelar as camadas da reforma educacional brasileira e propor horizontes anticoloniais. Primeiramente, propõe-se a investigar como a "Pedagogia das Competências" e a disciplina de "Projeto de Vida" atuam na conformação da subjetividade juvenil, operando um silenciamento estratégico das desigualdades raciais e territoriais sob a lógica do empreendedorismo de si.

Em um segundo momento, a pesquisa busca confrontar o currículo prescrito de Geografia em Minas Gerais com a realidade da prática docente vivenciada pelo autor entre 2023

e 2025. Esse exercício visa identificar os impactos objetivos da redução da carga horária e da fragmentação dos conteúdos na construção da profundidade do pensamento crítico geográfico.

Dando sustentação teórica a essa crítica, o trabalho dedica-se a articular os conceitos de "Educação como Prática de Liberdade" e "Homem Novo" como pilares necessários para o fortalecimento dos temas nodais da disciplina, tais como o Território e o Racismo Ambiental no Ensino Médio. Por fim, a pesquisa almeja propor caminhos para uma ontologia geográfica antirracista que supere a racionalidade neoliberal, preparando as bases epistemológicas para futuros estudos.

Cabe ressaltar que a presente investigação não pretende esgotar a complexidade do fenômeno educacional brasileiro, tampouco apresentar uma verdade absoluta ou definitiva sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio. Trata-se de um recorte analítico situado, fruto das reflexões e angústias de um professor em início de carreira que, ao confrontar os documentos oficiais com a realidade do 'chão da escola' em Minas Gerais, buscou compreender as engrenagens da racionalidade neoliberal. Nesse sentido, é importante delimitar que o foco reside na análise documental e nos impactos subjetivos sobre o estudante-espectador; portanto, o papel direto da formação docente e as nuances das metodologias de ensino não constituem o objeto central de análise, embora sejam reconhecidos como variáveis fundamentais. Este trabalho assume, assim, o seu caráter de ensaio crítico e propositivo, ciente de suas limitações, mas comprometido com o desvelamento das estruturas que mantêm a 'Geografia de Arquibancada' no cotidiano escolar.

2 BNCC, Novo Ensino Médio e o neoliberalismo na escola

Cultura e educação exercem uma importante relação na formação do ser humano. Conceição (2021) apresenta a cultura como elemento sempre presente nas formações sociais e afirma que o conhecimento da cultura abre caminhos para a compreensão do mundo. Para o autor a cultura ensina que é possível transformar continuamente a existência, isto quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis, desde que permitida a flexibilidade como condição essencial para o aprendizado.

A cultura, portanto, constitui-se como uma forma de linguagem simbólica, uma vez que estabelece os códigos e sistemas de significação pelos quais os sujeitos interpretam e comunicam sua realidade. Como instrumento eficaz no processo de construção de conhecimento, a cultura não apenas produz linguagens (artísticas, verbais, espaciais), mas funciona como a própria estrutura que dá sentido a essas trocas, visando a criação de novas significações e exercitando a constante possibilidade de transformação do ser humano e de sua percepção sobre o espaço geográfico.

Deste modo, entendemos dialeticamente o papel da cultura na organização do conhecimento, pois as condições materiais têm grande influência no aparato imaterial. A globalização, portanto, capitaneada pelos países imperialistas tem demonstrado grande força quanto ao direcionamento do que deve e pode ser conhecido e aprendido nas escolas. Assim, entendemos que o conhecimento geográfico, no âmbito da educação escolar, foi direcionado para o neoliberalismo por meio da BNCC e do novo ensino médio.

Por isso, a presente dissertação busca compreender o neoliberalismo como integrante da realidade educacional brasileira com grande força política, econômica e ideológica. Em oposição a essa visão neoliberal, diretiva como colonizadora, entendemos que é necessário pensar uma educação geográfica por meio dos saberes locais, das comunidades e dos desafios reais que permeiam o espaço vivido por meio de múltiplas relações escalares. Esse conhecimento em oposição a globalização neoliberal e colonizadora precisa partir do reconhecimento das desigualdades históricas empreendidas espacialmente e com isso promover práticas e epistemologias educativas anticolonialistas que democratizem o acesso ao espaço geográfico e às narrativas culturais feitas e direcionadas pela própria comunidade com seus desafios cotidianos.

Buscamos na presente dissertação uma leitura da BNCC e do Novo Ensino Médio para além dos limites neoliberais impostos. Entendemos que essa leitura deve enfatizar a contextualização geográfica, valorizando os saberes locais e as experiências das comunidades objetivando construir caminhos educativos que enfrentem o colonialismo, na forma de neoliberalismo e, com isso, promover a justiça espacial por meio de uma educação anticolonial.

O neoliberalismo é um estágio perverso do desenvolvimento do capitalismo, com desdobramentos na educação escolar, impondo impactos negativos para a aprendizagem. Este processo limita as perspectivas de horizontalidade e a equidade para o desenvolvimento crítico dos estudantes, escanteando as amplas possibilidades de acesso às reflexões críticas que partem da realidade. As ideias neoliberais presentes na BNCC e no NEM tem reforçado hierarquias na escola, distanciando alunos e docentes, e com isso dificultando a construção de uma cidadania crítica, de uma escola capaz de ser construída pela base, pelo local de vivência e experiências dos indivíduos.

A escola passou a ser um campo de vitórias para o neoliberalismo, consolidando uma visão hegemônica e colonizadora de mundo. Todavia, essa não é a única forma possível de existência no espaço escolar. Embora as políticas atuais tentem padronizar o pensamento, a escola permanece como um território em disputa, onde formas contra hegemônicas de educar — baseadas na descolonização do saber e na valorização das identidades locais — resistem e tensionam a estrutura posta. Por isso, é fundamental retomar as disputas pela escola, pelo currículo, pela formação docente e pela construção da cidadania, compreendendo que o ambiente escolar possui a potencialidade de subverter a lógica do mercado, pois segundo Saviani (2013, p. 27):

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.

A escola, portanto, no contexto contemporâneo é organizada a partir das exigências do Estado brasileiro e ao mesmo tempo revela diversas contradições. A escola foi ao longo dos processos históricos sendo transformada conforme os interesses da classe dominante e das pressões populares. A escola precisa ser compreendida como, ao mesmo tempo, apresentando possibilidades de repressão e de libertação, visto que a repressão está inserida na lógica da

produção capitalista e a libertação está na oposição à reprodução social e ideológica do capital, que tenta reduzir a escola a um mero aparelho de treinamento para o mercado.

As legislações pautadas pelos movimentos sociais são fundamentais para compreendermos a diversidade cultural brasileira e nos afastarmos do ideário racista e preconceituoso que ainda impregna o currículo escolar. Os movimentos negros e indígenas promoveram o fortalecimento de pautas que pressionaram o Legislativo Federal, resultando em uma base normativa que vincula a escola e a formação docente à centralidade das culturas afro-brasileira, africana e indígena.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), constitui um marco essencial para o reconhecimento das particularidades do nosso processo de formação socioespacial. Ao mesmo tempo, tais dispositivos legais contribuem para o enfrentamento das estruturas de opressão que compõem a realidade brasileira, historicamente marcada pelo racismo estrutural e pelo mito da democracia racial.

A legislação, citada anteriormente, exerce um importante papel ao colocar em evidência as questões relativas à cultura africana, afro-brasileira e indígena, deste modo, entendemos que se trata de uma luta também na escola, isto é, uma luta por conteúdos, currículo e valores culturais. Ao mesmo tempo precisamos compreender que a escola também é local de disputa de narrativas, de conteúdos, de currículo e de ideologias. As mudanças na legislação escolar também influenciam diretamente a composição da compreensão da cultura e da própria realidade.

Entre as mudanças significativas na legislação da educação nacional destacam-se, desde a criação da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) as seguintes leis: a lei 9394/1996 (Brasil, 1996) que incluiu a discussão dos chamados temas transversais que foram um importante avanço na incorporação de questões sociais ao ambiente escolar. Posteriormente, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 consolidaram-se como marcos decisivos na luta antirracista no Brasil. Como destaca Nilma Lino Gomes (2017) em sua obra sobre o 'Movimento Negro Educador', tais legislações não são concessões estatais, mas sim o resultado da pressão e da produção de saberes dos movimentos sociais que, ao ocuparem o espaço público, reeducam o Estado e a escola. Essas leis visam superar a perspectiva eurocêntrica e colonial, permitindo que a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena sejam

compreendidas como fundamentos da formação nacional, e não apenas como apêndices curriculares.

A reforma do Ensino Médio alterou profundamente o currículo, pautando-se prioritariamente nos interesses do Estado vinculados ao mercado global, em detrimento das demandas sociais dos estudantes. Conforme explicam Bugs e Tomazzetti (2022), embora a Constituição de 1988 tenha previsto um documento de formação básica comum para garantir direitos de aprendizagem, o processo que culminou na BNCC de 2017 foi conduzido pelo o Ministério da Educação (MEC) de forma verticalizada. Sem consultas públicas que respeitassem as realidades locais, o documento consolidou-se como um instrumento de poder. Dada a sua capacidade de moldar as políticas educacionais e o cotidiano das escolas, afirmamos que a BNCC atua como um vetor de imposição cultural, promovendo uma cultura escolar alienante que atende aos interesses das elites nacionais e internacionais."

Ferretti (2017) discute como a reforma do ensino médio atende interesses diversos, sendo oriunda de uma origem autoritária e alvo de críticas por parte da sociedade e esclarece que setores empresariais influenciaram para a configuração de currículo que gerou a BNCC e que a alteração do currículo seria suficiente para uma profunda mudança na estrutura do ensino médio.

Também se destaca em Ferretti (2017, p. 39) a importância de compreender o papel da ideologia:

Nesse sentido é necessário que o estudo das políticas educacionais considere o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, pois as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Sendo assim, sua compreensão efetiva depende da apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, pois essa tende a influir nas políticas educacionais para que contribuam para a reprodução de tal sistema. Daí que não basta apenas a defesa da perspectiva de educação democrática e participativa com vistas à formação cidadã (emancipação política), como propõe a contrarreforma do Ensino Médio. Há necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana.

Nesse contexto, as ideologias mencionadas por Ferretti (2017) manifestam-se de forma latente nas competências específicas da BNCC (2018). Embora o documento utilize um vocabulário de aparência emancipadora — como 'protagonismo', 'escolhas alinhadas' e 'projeto

de vida' —, tais termos operam sob a égide da racionalidade neoliberal. A ideologia aqui presente desloca a responsabilidade do sucesso ou fracasso social das estruturas do Estado para o indivíduo, transformando a educação em um treinamento de resiliência e adaptabilidade ao mercado de trabalho. Ao analisarmos as competências de Ciências Humanas a seguir, percebe-se que o foco na 'tomada de decisões' e na 'produtividade' muitas vezes mascara o esvaziamento do pensamento geográfico crítico, substituindo a transformação da realidade pela mera gestão das desigualdades existentes. A BNCC (2018) estabelece como competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Ao analisar essas competências, observa-se o que Ferretti define como a 'lógica da reprodução do sistema'. Por exemplo, as competências 1, 4 e 6 utilizam termos como 'tomada de decisões', 'projeto de vida' e 'escolhas alinhadas', que sugerem uma autonomia do estudante. Contudo, essa autonomia é ideológica, pois desconsidera as desigualdades estruturais e o racismo que limitam o campo de escolha do aluno negro e periférico. Na prática, a Geografia

crítica — que deveria instrumentalizar a competência 2 sobre territorialidades e relações de poder — é esvaziada em favor de uma visão pragmática e funcional, transformando o 'debate público' (competência 6) em uma aceitação resiliente da realidade, em vez de sua transformação.

A BNCC, ao manter uma estrutura curricular genérica, acaba por corroborar o que Nilma Lino Gomes (2017) define como a manutenção de representações estereotipadas sobre o sujeito negro. Na ausência de diretrizes antirracistas explícitas, os materiais didáticos tendem a reproduzir uma visão em que a população negra aparece apenas em condições de vulnerabilidade social ou vinculada ao passado escravista. Essa omissão reforça o silenciamento das potências negras e indígenas, confinando esses grupos à 'arquibancada' da história, conforme discuto nesta pesquisa, impedindo que a Geografia Escolar atue como ferramenta de insurgência e reconhecimento de direitos.

Quem organiza o currículo escolar tem grande poder em suas mãos, uma vez que a escola pode ser um importante agente de transformação ou manutenção do estado das coisas na sociedade por meio da edificação de um tipo de cultura. É necessário pensar a escola enquanto espaço de debate e de disputas ideológicas, em outras palavras é importante trabalhar quanto a conscientização e o combate ao racismo, numa perspectiva que valorize a pluralidade conforme Justino, Cagnin e Nogueira (2022, p. 12) revelam uma condição singular para pensar a escola:

Sendo assim, estudar a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena devem possibilitar aos/às estudantes a compreensão do protagonismo desses povos na formação das sociedades. Ainda mais, conhecer e reconhecer as diferenças, bem como valorizá-las, possibilita o reconhecimento de outros referenciais de transmissão e produção de conhecimentos distanciando-se de um modelo único [...].

Diante disso, compreendemos a luta antirracista por meio da legislação da educação brasileira que trata especificamente das questões culturais e etnoculturais, visando compreender o papel da escola na promoção de uma educação antirracista, pautada em princípios éticos que busquem multiplicar os esforços na construção de uma educação igualitária e que combata de forma permanente qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Embora a BNCC (2018) apresente o respeito à diversidade e o combate ao preconceito como competências curriculares, essa abordagem se limita ao campo da retórica. Na materialidade do documento, não se efetiva uma crítica direta ou estratégias que impulsionem a luta antirracista. Deste modo, a Base refugia-se em uma suposta neutralidade técnica e

científica — herança do positivismo e fortalecida pela racionalidade neoliberal — para evitar o debate sobre o racismo estrutural. Essa opção pelo 'tom neutro' e pelo 'politicamente correto' resulta em uma forma genérica de tratar as diferenças, o que, na prática, acaba por silenciar as violências históricas contra populações negras e indígenas e, como afirmado anteriormente, permite a reprodução de visões estereotipadas da realidade.

As competências específicas da BNCC revelam um distanciamento dos temas e questões do racismo e da luta antirracista, pois buscam generalizar as questões e não apresentar uma funcionalidade crítica da formação escolar.

A educação geográfica na BNCC do Ensino Fundamental e Médio tem se distanciado de uma visão crítica quanto a luta contra o racismo, pois muitos conceitos e categorias empreendidos não tem lastro com a realidade imediata numa relação contínua entre processos sociais e econômicos quanto a formação do Brasil. O racismo é negado como estrutura de poder e como forma de dominação contra a classe trabalhadora, principalmente negros e indígenas.

Desta forma, entendemos que existe um distanciamento entre as questões raciais e a formação escolar brasileira, com o esvaziamento das leis 10.639/03 e 11.645/08, pois a BNCC não apresenta um conjunto de competências e habilidades para desenvolver a luta antirracista.

O racismo é resultado dos processos históricos de dominação e exploração, portanto deve ser compreendido como estrutural tendo como consequência um distanciamento da ética e uma valorização da violência (Barbosa, 2023).

A BNCC não busca evidenciar os problemas estruturais do racismo, mas busca construir um direcionamento de responsabilidade do sujeito para com o mundo, sem uma postura dialética na qual os sujeitos e o mundo estão em movimento. A BNCC foca nas competências socioemocionais e na responsabilidade do indivíduo e não na formação histórica e estrutural da violência empreendida pelo racismo no Brasil. Assim, entendemos que não se trata de empatia ou tolerância, mas, sobretudo, consciência crítica quanto ao processo formativo da espacialidade nacional com suas respectivas estruturas de formação territorial. A BNCC efetiva muito mais uma abordagem moralista do que uma abordagem real da estrutura nacional, logo o próprio ensino de Geografia é distanciado de compreender criticamente a realidade.

Ao caracterizarmos essa perspectiva como uma 'abordagem moralista', referimo-nos ao deslocamento do debate político e estrutural para o campo das virtudes individuais. A BNCC prioriza o desenvolvimento de competências socioemocionais que exigem do estudante uma

postura de 'empatia' e 'tolerância' diante das desigualdades, sem questionar as raízes históricas que as produzem. Esse moralismo pedagógico atua como um anestésico social: ele prescreve como o sujeito deve se sentir e se comportar para ser funcional ao mercado (resiliência), mas silencia sobre a violência do racismo estrutural que molda o território. Assim, substitui-se a emancipação humana pela adequação comportamental, transformando problemas que são da esfera pública e coletiva em meros dilemas de foro íntimo e individual.

Entendemos, portanto, que a BNCC não é um documento antirracista, nem mesmo um documento que orienta sobre o combate quanto ao racismo, muito menos trata das questões de luta contra todas as formas de opressão, preconceitos e violência. Trata-se de um documento de organização de conhecimentos mínimos que exigem das escolas brasileiras, documento este que busca desenvolver competências e habilidades para a formação de um tipo de conhecimento vinculado às exigências do neoliberalismo.

Buscamos, portanto, efetivar a crítica a esse currículo que não tem o compromisso político com a desconstrução da hegemonia do capitalismo com a epistemologia europeia e em contraponto a valorização real das matrizes formativas africanas e indígenas. Assim, efetivamos uma luta também epistemológica para entender o papel do ensino de Geografia, no ensino médio, a partir das confluências do neoliberalismo, da BNCC e das reformas educacionais.

Deste modo, entendemos que a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) precisa ser compreendida por meio de uma leitura crítica e com outras bases teóricas que tragam a luta contra o racismo como ponto central; assim, sob uma perspectiva crítica, a partir materialismo histórico dialético numa leitura anticolonial buscamos entender que essas mudanças educacionais são impulsionadas por uma direção neoliberal, tal direção prioriza as demandas do mercado, da classe dominante mundial e a formação técnica em detrimento de uma educação crítica.

A reforma do ensino médio pode ser compreendida como de caráter antidemocrático, segundo Pereira (2023), uma vez que essas implementações das políticas educacionais foram realizadas sem a participação efetiva da comunidade escolar. Assim, segundo Pereira (2023) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atua como um instrumento ideológico do mercado e com isso busca constituir toda uma cultura do conhecimento que priorize a adaptação do

sujeito ao mercado de trabalho como sujeito subordinado e não como sujeito capaz em estabelecer a emancipação humana e o pensamento crítico.

Ao afirmarmos anteriormente que as competências da BNCC são ideologias neoliberais estamos apontando que a ênfase em competências e habilidades promove uma "pseudoformação" que aliena os estudantes da própria realidade local na qual estão inseridos. Pereira (2023) aponta que existe uma grande influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, as quais influenciam diretamente as diretrizes pedagógicas para servir aos interesses do capital globalizado. A BNCC efetiva uma direção neoliberal para a escola e essa tem quer ser constituída, pelos moldes do capitalismo neoliberal, como um instrumento de reprodução ideológica e pragmatismo econômico.

O neoliberalismo influenciou e ainda influencia as reformas educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) – que são objetos de nossas reflexões, pois constrói uma racionalidade de mercado que redefine a função social da escola, pois a escola precisa gerar competências e habilidades para a produção e não para pensar num projeto de nação ou mesmo melhorar a própria estrutura do bairro.

A especificidade do neoliberalismo na redefinição da escola faz com que também o próprio Estado seja redefinido a partir do sentido da produção capitalista, por isso o ensino de Geografia é tão importante para pensarmos a realidade na qual estamos inseridos. O neoliberalismo redefiniu também o sentido do conhecimento, por meio de mecanismos que tratam a educação como um serviço mercadológico voltado à formação de capital humano para ser usado pelas empresas. Para isso é preciso ter o controle de toda uma cultura educacional, pois:

[...] o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (Dardot & Laval, 2016, p. 150-151).

Assim, conforme Dardot e Laval (2016) a cultura é o ponto central do processo de dominação, uma vez que a cultura escolar precisa ser confundida com a cultura empresarial e

os valores de produtividade, eficiência e competição precisam ser incorporados à cultura de empreendedores e da meritocracia na própria escola. O discurso escolar precisa direcionar os sujeitos para o mercado, não para tornar o mundo um lugar melhor para todas as pessoas, mas para ampliar a produção capitalista. Por esta perspectiva, a escola precisa produzir sujeitos produtivos e que vivam ideologicamente distante da crítica à realidade.

Deste modo, Dardot e Laval (2016) apresentam a escola como um campo de treinamento para a inserção no mercado, tendo os estudantes sendo preparados para se tornarem capital humano, para serem recursos humanos para o bom funcionamento da estrutura produtiva. Nessa perspectiva, a escola deixa de priorizar o rigor dos conceitos e das categorias críticas de análise para focar em uma formação fluida e adaptável. Em vez de uma educação voltada para a compreensão da realidade, o que se impõe é uma flexibilização curricular que subjetiva o conhecimento, subordinando a busca pela verdade histórica e social à conveniência dos interesses produtivos. Assim, o saber científico é esvaziado em favor de uma funcionalidade pragmática, onde o estudante é treinado não para questionar o mundo, mas para se ajustar continuamente às instabilidades do mercado. Uma relatividade que centra nas necessidades de um tipo de conhecimento específico, por isso Dardot e Laval (2016, p. 143): apontam que: “O problema do conhecimento não é periférico com relação à teoria econômica, ele é central, embora durante muito tempo tenha sido negligenciado em favor da análise da divisão do trabalho”.

O conhecimento direcionado por uma cultura promove um tipo de sociedade e as repostas dessa sociedade precisam ser ensinadas nas escolas, uma vez que a escola é a universalização de um conjunto de conhecimentos para todo o Brasil.

Em complemento à discussão da nova dinâmica colocada pelo capitalismo na era tecnológica digital, observa-se que, na elaboração da última versão da BNCC, constavam de forma quase igual os mesmos sites disponibilizados no debate da construção da versão anterior. Segundo Elizabeth Macedo (2014, p. 1540), tais sites pertencem às “[...] instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola”.

Além da constatação da participação de empresas não públicas no processo de construção da terceira versão da BNCC (2018) — ato este que demonstra claramente a interferência privada nas políticas de educação —, também é possível perceber o movimento da propaganda em seu papel em ser uma disseminadora da ideologia capitalista em documentos educacionais. (Pereira, 2023, p. 90).

A legitimação da qualidade do documento BNCC está também na parceria com as instituições privadas, como se as mesmas fossem as únicas que tivessem uma qualificação necessária para “falarem” sobre educação. A sociedade vem sendo preparada para que a educação seja um assunto de mercado e não de interesse das e dos educandos. A interferência direta na educação possibilita ao setor privado que pautar o currículo conforme seus interesses, logo a educação brasileira passa a atender os objetivos mercadológicos e não efetivamente da sociedade.

Resende et al. (2022) apontam que a reforma do ensino médio e a BNCC tiveram como direção epistemológica os organismos internacionais que representam o capitalismo internacional como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI. Deste modo, a reforma do ensino médio foi justificada explicitamente pela necessidade de alinhar o ensino brasileiro às recomendações do Banco Mundial e do UNICEF, tratando a educação como um fator de produção para impulsionar o desenvolvimento econômico.

Desta forma, a partir de Dardot e Laval (2016), tem-se a compreensão que as reformas educacionais no Brasil partem de uma pedagogia neoliberal, em que se busca não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também promover a adesão ideológica e a internalização de uma visão de mundo que considera as relações de mercado como naturais, inevitáveis e superiores a todas as outras formas de existência, por isso a educação precisa ensinar essas “verdades” quanto as supostas vantagens do capitalismo sobre qualquer outra forma de organização econômica e social.

A lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, promulgou o Novo Ensino Médio, e foi aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), em dezembro de 2017, para as etapas da educação Infantil e do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº 2/2017) e em dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4/2018). Esse “combo” de reformas educacionais no Brasil teve como centralidade os fundamentos neoliberais, sem qualquer alternativa quanto a outra forma de organização social e econômica. Esse conjunto de reformas trouxe novas perspectivas para a escola e para as ciências ensinadas, com isso as disciplinas escolares tiveram uma direção mais generalista sem levar em conta as questões particulares de cada escola.

Apesar da BNCC informar que:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e

às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (Brasil, 2018, p. 19-20).

A suposta autonomia e colaboração não existe, pois existe uma contradição nessa afirmação da BNCC, sendo que a maioria dos materiais didáticos é oriundo da mesma fonte: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com isso existe uma padronização dos conteúdos e a/o docente não tem tempo para formular outros materiais, visto não possuir tempo e remuneração condizente para tal planejamento. Essa escassez de tempo é agravada pelas extensas jornadas de trabalho, muitas vezes fragmentadas em múltiplas instituições, o que obriga o docente a priorizar a execução burocrática do conteúdo em detrimento da criação autoral. Conforme aponta Silva (2022), o aprisionamento à estrutura do PNLD torna-se uma estratégia de sobrevivência diante da sobrecarga, transformando a autonomia em uma liberdade retórica, uma vez que o tempo que deveria ser destinado à pesquisa e à formulação de materiais próprios é consumido pela regência de classe exaustiva e pela correção de avaliações padronizadas.

A autonomia, portanto, não existe, pois também existe um único caminho pedagógico e com conteúdo definido, voltado para o mercado, segundo Silva (2022, s.p, *italico do autor*):

As referências do campo *Mercado de trabalho* relacionam a noção de autonomia à inserção ou capacitação do educando para a atuação no mundo do trabalho. Como exemplo, podemos citar a competência geral 6: “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 9).

Por esta perspectiva o mercado de trabalho é o direcionador dos estudos para a educação, logo a escola precisa fazer o aluno desenvolver habilidades capazes de colocá-lo com sujeito eficiente no mundo do trabalho. A autonomia está direcionada para a eficiência, logo as questões postas para a Estados da federação e municípios como autônomos não é verdade, já que existe uma direção voltada integralmente para o mercado de trabalho, para o mercado como totalidade da existência da escola. Para Silva (2022, s.p):

Ao tratar do perfil geral dos estudantes do Ensino Médio, por exemplo, a BNCC parte do princípio de que esse período é caracterizado por mais autonomia e que, por isso, os jovens podem refletir sobre o mundo com maior profundidade. Dessa forma, podem participar mais efetivamente da vida pública e da produção cultural (Brasil, 2018). Ao considerar que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 2021, p. 105), percebe-se a adoção de uma dimensão determinista para o conceito, uma vez que a autonomia é percebida como uma propriedade inerente ao período que caracteriza o Ensino Médio. Há, portanto, uma inversão da perspectiva freiriana, que é radicalmente contrária a uma concepção essencialmente pragmática: nesse contexto, evidencia-se que seu desenvolvimento não faz parte dos objetivos da aprendizagem, uma vez que a autonomia é transformada em um recurso para atingi-los.

Silva (2022) nos alerta quanto a autonomia como determinação inerente ao ensino médio, como se automaticamente todos os sujeitos no ensino médio compreendessem o seu papel na constituição da crítica. O papel dado para a escola no neoliberalismo está vinculado aos interesses do mercado, tendo a autonomia constituída a partir de competências e habilidades desenvolvidas para a instrumentalização do mercado e, portanto, da mão de obra que precisa ter um aparato cultural voltado para uma perspectiva pragmática a partir do capitalismo. Deste modo, a educação escolar passa a ser um espaço de formação para os interesses das grandes empresas, das grandes corporações internacionais, logo isso tem grande influência na concepção de nação, de Estado e de povo. Conforme assinalam Silva e Giovedi (2022, p. 16):

Outro aspecto importante a se destacar é o fato de que no texto da BNCC se reduz o trabalho tanto dos entes federados (estados, distrito federal e municípios) como das unidades escolares às escolhas operacionais e técnicas, o que nos parece sobrepujar também o equilíbrio do sistema federativo brasileiro definido constitucionalmente. Tal redução fica clara na afirmação que cabe aos sistemas, redes e escolas tão somente definir estratégias para apresentar os conteúdos, estratégias interdisciplinares; estratégias didático-pedagógicas; situações motivacionais; procedimentos de avaliação; uso de recursos didáticos e tecnológicos; materiais de formação permanente dos docentes; trabalho de formação sobre gestão pedagógica e curricular.

Deste modo, a suposta autonomia é bem limitada, pois os conteúdos dentro do currículo são engessados e não tem espaço para a construção das especificidades das escolas a partir dos interesses locais.

Ao perceber homens e mulheres como seres programados para aprender, o ensinar, o conhecer e o intervir associam a noção de autonomia de educadores e educandos a uma educação transformadora (Freire, 2021). Dessa forma, ao fugir de uma concepção simplista desse princípio, podemos assumir que a autonomia não tem sentido quando desenvolvida mecanicamente ou como a simples aquisição de níveis de proficiência técnica. (Silva, 2022, s.p).

A autonomia é instrumentalizada como mero recurso para uma perspectiva pragmática que ao ser posta em prática nas escolas despolitiza a formação do sujeito e o coloca distante da sua formação cidadã como efetiva constituição do sujeito.

Ao trazermos a crítica a autonomia da BNCC estamos indicando os limites da mesma e sua vinculação aos interesses do capitalismo e não da classe trabalhadora. É fundamental que a construção da autonomia esteja vinculada aos interesses do povo brasileiro e não das empresas. A autonomia no sentido pedagógico precisa ser politicamente radical, pois é preciso ensinar a prática da cidadania como ato contínuo e cotidiano, com grande capacidade para tomar decisões conscientes e de intervir na realidade para transformá-la para o bem de todas as pessoas.

A escola, para além da BNCC, precisa ensinar a ser livre (Barbosa, 2023), para isso é necessário superar a obediência acrítica em conjunto com a superação da passividade às estruturas existentes. Tais estruturas, que tratamos nesse trabalho, levam ao fortalecimento do racismo e das desigualdades, por isso a luta para a autonomia na escola precisa ter também um caráter de transformação da realidade contra todas as desigualdades, violências e racismo, por isso entendemos que a superação da BNCC precisa ser maior do que seus limites socioemocionais e ser efetivada como uma direção crítica.

Diante disso, entendemos que todas as disciplinas escolares foram afetadas diretamente pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, e pela posterior homologação da BNCC (BRASIL, 2018). Tais medidas, impulsionadas pelo Ministério da Educação sob forte influência de fundações privadas e organismos internacionais, alteraram a arquitetura curricular ao fragmentar o conhecimento em itinerários formativos. Isso resultou na redução drástica da carga horária de disciplinas críticas, como a Geografia, subordinando-as a uma lógica de competências e habilidades voltadas exclusivamente para o mercado. Tal direção mascara-se em uma suposta autonomia dos sujeitos, mas, na realidade, produz seres humanos

educados para serem mecânicos no pensamento e nas ações, atendendo à estrutura do capitalismo neoliberal que aposta em uma produção internacional com severas expressões de dependência local.

A educação geográfica como disciplina escolar teve direcionamentos voltados para a formação de sujeitos a partir de fundamentos relacionados à mecanicidade e não da crítica. No contexto da Geografia do Ensino Médio a BNCC enfatizou uma análise espacial despolitizada tendo como resultado a construção de barreiras à luta antirracista, por meio de uma análise mecânica do espaço sem vínculo com a crítica histórica e a realidade espacializada.

A BNCC e a reforma do Ensino Médio de 2017 impactaram diretamente a educação geográfica, bem como a produção de livros didáticos e a formação docente. Esta última foi reestruturada por diretrizes como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), que subordinou os currículos das licenciaturas à lógica estrita da BNCC. Na prática, transformou-se a formação do professor-pesquisador em um professor-executor de habilidades técnicas, esvaziando o rigor teórico e a autonomia intelectual necessária para a crítica geográfica. Por isso, é fundamental compreendermos como essa reforma não é apenas uma mudança técnica, mas um projeto neoliberal centrado na mecanicidade do mercado, o que nos leva a analisar o cenário de disputas que envolvem esse novo modelo educacional.

Nessa perspectiva, as alterações normativas aqui discutidas não podem ser vistas como meros ajustes administrativos isolados. Elas representam a vitória temporária de uma visão de mundo que concebe a escola como um celeiro de mão de obra resiliente, em oposição a uma educação que prioriza a emancipação humana. Para compreender as raízes e as consequências dessa reorientação, é preciso mergulhar nas minúcias do processo que culminou no texto atual, conforme se detalha no item a seguir: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA.

2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA

A Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, seguida da BNCC do Ensino Médio de 2018 trouxe uma reestruturação curricular para as escolas brasileiras a partir de um projeto neoliberal das grandes corporações internacionais.

Historicamente a educação básica brasileira tem sucessivas reformas e disputas em torno dos sentidos da escola. Uma disputa que tem como vencedores a classe dominante, visto que seu projeto de educação sempre prevalece, mas isso não quer dizer que não existe lutas, ao contrário existem inúmeras pedagogias da resistência feita por indígenas, negros, quilombolas, comunidades tradicionais e outros. A luta pela escola também se dá na escala local, mas para isso acontecer é fundamental uma formação docente efetivamente crítica.

A função e a identidade da escola também alcançam a função e a identidade da disciplina escolar, com isso ela é, ao mesmo tempo, a unidade mínima e máxima, já que todos os papéis ideológicos do neoliberalismo precisam prevalecer em cada uma das disciplinas. O discurso ideológico do fracasso escolar é evidente como projeto da elite brasileira, pois sempre atacam a escola quando precisam de mudanças significativas para seus projetos.

Os componentes curriculares na reforma do ensino médio e na estruturação da BNCC, não são mais compreendidos como um campo do saber com fronteiras epistemológicas próprias e potencial crítico, pois passa a ser a unidade mínima e máxima de veiculação da ideologia do mercado. A subtração das disciplinas de ciências humanas na grade curricular mostrou que o que precisava prevalecer, pela lógica, neoliberal é o mercado e não as especificidades das disciplinas das ciências humanas.

Diante disso, entendemos que cada disciplina escolar incorporou os valores neoliberais. A disciplina de História, por exemplo, é tensionada a retomar uma linearidade baseada na narrativa do progresso capitalista, justificada pela ênfase em uma historiografia factual que privilegia a formação do mercado em detrimento das lutas populares. Da mesma forma, a Geografia escolar é convertida em uma disciplina a serviço do mercado, priorizando a tecnificação do espaço em prejuízo da análise social. Deste modo, ocorre um distanciamento de temas urgentes, como o racismo, que deixa de ser abordado pela crítica histórica, estrutural e geográfica para se tornar um tema periférico ou silenciado pela burocracia curricular. Essa abordagem despolitizada impede que o estudante compreenda a realidade espacializada como produto de desigualdades políticas e econômicas profunda

A reforma privilegiou as ciências humanas a partir de eixos estruturais das competências da produção capitalista como empreendedorismo, adaptabilidade e resiliência diante dos desafios da vida. Assim, entendemos que o “sucesso” da BNCC e da reforma do Ensino Médio assegura que todos os vieses ideológicos do neoliberalismo prevaleçam em cada uma das disciplinas.

Todas essas mudanças na educação partiram sempre da justificativa do fracasso escolar. Da incapacidade da escola em dar respostas produtivas para a sociedade. O debate sobre o “fracasso” do Ensino Médio ganhou força, acompanhado por propostas de reestruturação curricular, supostamente voltadas à modernização do ensino e à sua maior aderência às demandas do mercado de trabalho já no final dos anos 1990, com maior força na primeira metade da década de 2010.

Deste modo, buscamos analisar criticamente o processo de formulação e implementação do Novo Ensino Médio de 2017, com ênfase nos atores políticos e institucionais envolvidos, nos dispositivos legais que sustentam a reforma e pelos discursos que a legitimam. Buscamos compreender como essa reconfiguração curricular impactou o papel social da escola e quais as

implicações dessa para a constituição de um currículo comprometido com a luta antirracista na educação geográfica.

A promulgação da LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024, que institui a Reforma do Ensino Médio, deve ser compreendida como parte de um processo histórico de redefinição da educação pública sob a lógica da racionalidade neoliberal. A reforma foi feita por meio das pressões de organismos multilaterais internacionais, fundações empresariais e movimentos educacionais não estatais, como o Movimento pela Base Nacional Comum e a Fundação Ayrton Senna. O povo não foi convidado para participar dessas decisões e muito menos as questões ligadas ao racismo, ao preconceito e a violência de gênero e etnia. De acordo com Oliveira (2020, p. 3).

Se no âmbito dos direitos sociais a reforma do Ensino Médio articula-se a um movimento de perdas de conquistas sociais e de flexibilização de direitos, no plano político expressa o descaso das elites com a democracia. A sociedade brasileira gastou muito tempo envolvida na elaboração da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (Brasil,1996), mas desconsiderando esta história, o governo a modificou de forma abrupta, desprezando diversos segmentos e instituições que se mobilizaram para garantir as parcas conquistas ou, pelo menos, assegurar no âmbito da Lei, princípios para tornar a escola pública mais democrática e mais acessível aos setores economicamente desprivilegiados.

Conforme Oliveira (2020) o aspecto democrático da reforma do ensino médio fracassou, pois não houve uma articulação política com as necessidades reais do povo brasileiro. Assim, Oliveira (2020, p. 7) prossegue:

Ao tomar como referência para a reforma, basicamente, a estrutura curricular, o governo, em nome da flexibilização, terminou por impor à formação no âmbito do Ensino Médio um profundo esvaziamento. Ao resumir a base nacional comum curricular no máximo 1800 horas, sem uma vinculação direta com os cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Formação técnica e profissional), acelera o empobrecimento do Ensino Médio, na medida em que o básico se constitui em algumas áreas do conhecimento como o limite a ser ofertado aos alunos.

Assim, as mudanças ocorreram para satisfazer as necessidades econômicas dos mesmos atores que fundamentaram a reforma do Ensino Médio e a BNCC. Conduziram a reforma a partir da necessidade de exploração econômica, por meio de uma cultura escolar neoliberal, logo esse conjunto de atores promoveram uma escola centrada na formação por competências, aprendizagem individualizada, como pré-requisito para a meritocracia, e pela flexibilização do

currículo, tendo, portanto, uma escola centrada na competitividade e na lógica da empregabilidade.

Assim, a organização de um currículo fundamentado pela BNCC e pela reforma do ensino médio, impacta a escola e a direciona para uma espécie de campo de treinamento para o mercado. A educação neoliberal suspende a necessidade de crítica, criatividade e reflexão e passa centrar no desempenho individual por meio da aquisição de competências as quais possam garantir no futuro a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Portanto, a reforma trouxe a qualificação necessária para a continuidade da exploração da classe trabalhadora e para a subtração de temas críticos como o racismo.

Assim, a partir de Ferretti (2018) e Oliveira (2020), entendemos que a reforma valorizou o currículo a partir do saber utilitário e técnico em detrimento de uma postura ética, empática e crítica. Centrou no sujeito a responsabilidade sobre o mundo e sobre sua própria existência, motivando sempre valores como meritocracia e empreendedorismo, bem como ensinando às e os estudantes a se responsabilizarem por todo fracasso que possam ter na vida, já que as relações de opressão e violência como processo histórico são anuladas nesse currículo. Desta forma, limitam a compreensão quanto as desigualdades estruturais, como o racismo e a pobreza, que limitam de forma desigual as oportunidades e tornam irreal a meritocracia.

A reforma do ensino médio representa uma escolha política que redefine as finalidades da escola pública e do próprio sentido do conhecimento. Deste modo, entendemos que o currículo é um espaço de produção de subjetividades e de construção de identidades, e que, por isso, as mudanças curriculares têm efeitos diretos sobre os modos como jovens negros e periféricos são (ou não são) incluídos nos projetos educacionais do país, isto é, o currículo é também construtor dos aspectos sociais e com isso promotor de um tipo de sociedade e cultura.

Embora tenha sido aprovada em 2017, fatores que levaram a reforma do ensino médio já estavam presentes em anos anteriores. O interesse de grupos particulares como o Instituto Unibanco, a Fundação Airton Senna e a Fundação Lemann demonstram que a reforma da educação não buscava puramente atender às necessidades de formação dos alunos, mas também alinhar o processo educacional brasileiro com os interesses de grupos específicos da sociedade para o aperfeiçoamento da produção de mercadorias e da prestação de serviços.

Desde 2013 começa a se pensar numa reformulação nos processos escolares e no currículo do ensino médio, com a proposta do Projeto de Lei número 6840 (BRASIL, 2013),

do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). A partir desta proposta nasce a ideia de organizar o currículo do ensino médio por áreas do conhecimento. Aparece aí também o Movimento pela Base Nacional Comum, um grupo não governamental voltado para a criação de uma base nacional comum curricular e do intitulado novo ensino médio. Em 2015 a portaria 592 do Ministério da Educação (MEC) instituiu para a elaboração da proposta da BNCC. Este grupo foi composto por 116 membros indicados entre pesquisadores, professores em exercício nas redes estaduais e municipais e especialistas com vínculos com secretarias estaduais. Em setembro daquele ano o MEC publicou a primeira versão do texto e, de outubro a março do ano seguinte a proposta disponibilizada para consulta pública.

Segundo o Instituto Unibanco, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições em 2016 e, com isso foi redigido a segunda versão do documento. O fato de instituições financeiras particulares apoiarem as demandas da reforma do Ensino Médio nos colocam diante da crítica a essas mesmas instituições, visto que a função das mesmas é sempre obter o máximo lucro por meio de juros abusivos e que comprometem o povo brasileiro. O Instituto Unibanco tenta mostrar que existe um “ar” democrático na reforma, quando na verdade essas 12 milhões de contribuições foram ignoradas.

A portaria número 790 do MEC (BRASIL, 2016) institui em julho um comitê gestor para acompanhar as discussões da segunda versão preliminar do documento e encaminhar uma proposta final propondo inclusive os subsídios para a reforma do ensino médio, tendo a primeira versão efetivamente mais democrática, pois resultou de um processo de escuta direta de especialistas e conferências nacionais que priorizavam a formação integral. Diferente das versões posteriores, que sofreram interferência direta de fundações empresariais, a proposta inicial buscava uma diversificação curricular que não segregava os estudantes em itinerários tecnicistas precoces." A grande diretriz era a diversificação da oferta do ensino médio que desse aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação. Neste ano também a partir da medida provisória 746 (BRASIL, 2016) busca-se fomentar a implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, alterando a Lei de Bases e a lei 11494 que regulamenta o Fundeb. Em 2017 é aprovada a lei 13415 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação e traz mudanças para o Ensino Médio, como aumento da carga horária, ampliação das escolas em tempo integral e a e a suposta possibilidade de os estudantes escolherem caminhos de aprofundamento em seus estudos. É fundamental ressaltar que, embora o texto legal prescreva o 'protagonismo' e a 'livre escolha', a realidade das redes públicas impõe o que

chamamos de 'escolha induzida' ou inexistente. Na prática, a oferta de itinerários fica limitada à infraestrutura e ao quadro docente disponível em cada unidade escolar, fazendo com que a autonomia prometida pelo documento seja, para a maioria dos jovens periféricos, uma liberdade retórica que não se materializa na prática cotidiana.

Em 2018 o MEC entrega ao conselho nacional de educação a parte da BNCC referente ao ensino médio, completando as outras etapas da educação básica. O texto ficou em consulta de maio à setembro, sendo discutido nas audiências públicas regionais. Entre novembro e dezembro as resoluções número três e número XX instituíram diretrizes de direitos e objetivos de aprendizagem. Em dezembro a portaria 1432 do MEC (BRASIL, 2018) estabelece referências curriculares para elaboração de itinerários formativos que na prática tratavam de eixos estruturais e habilidades relacionadas para os novos itinerários formativos do ensino médio.

Ao longo do ano o Ministério da educação publicou diversas portarias para instruir programas relacionados à implementação da reforma do ensino médio. Em 2019 instituída a resolução número 2 do conselho nacional de educação que define a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica que afeta currículos dos cursos superiores de formação docente para qualificar os profissionais a habilitar o que está previsto na BNCC.

Essa lógica se manifesta com clareza em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define como objetivo central do ensino médio a formação do aluno “como cidadão apto a se inserir no mundo do trabalho e a atuar com autonomia intelectual e pensamento crítico” (Brasil, 2018, p. 6). No entanto, o “pensamento crítico” aqui é esvaziado de sua dimensão política, reduzido a uma competência funcional, voltada à resolução de problemas e à adaptação a situações novas — não à transformação do mundo. Ao mesmo tempo, a Lei nº 13.415/2017, ao instituir os itinerários formativos e flexibilizar a obrigatoriedade de componentes curriculares como Filosofia, Sociologia, História e Geografia, cria um modelo de formação segmentado e desigual, no qual os estudantes das redes públicas, especialmente os mais pobres e racializados têm acesso cada vez mais limitado ao conhecimento crítico e universalizante.

Como denuncia Milton Santos (2018), a perversidade da globalização consiste precisamente em universalizar a exclusão sob o pretexto de inclusão, vendendo a ideia de liberdade de escolha, ao mesmo tempo em que subtrai o direito à formação integral. No caso da

Reforma do Ensino Médio, isso se traduz na criação de percursos educacionais desiguais, que legitimam o aprofundamento das desigualdades sociais e raciais no contexto periférico do capitalismo global. Assim, a escola pública deixa de ser espaço de formação plena para tornar-se um instrumento de regulação social, trabalhando para moldar subjetividades para a lógica da produtividade e da empregabilidade.

A Reforma do Ensino Médio pode ser compreendida, à luz do pensamento de Milton Santos (2018), como um reflexo daquilo que o autor denomina “globalização perversa”. Ainda que o discurso oficial a apresente como um avanço rumo à modernização e ao protagonismo juvenil — o que Santos chamaria de “globalização como fábula” —, a reforma opera, na prática, sob os ditames da racionalidade neoliberal e do capital global, reconfigurando a escola como um espaço voltado prioritariamente à formação de sujeitos adaptáveis e produtivos, e não críticos e emancipados.

Apesar da variedade de abordagens, compreende-se aqui globalização como “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (Santos, 2001, p. 23). Dessa forma, não é possível dissociar o atual período de globalização do avanço das transformações no capitalismo que tomaram força no fim do século XX e que avançam a passos largos no século XXI. Um aspecto fundamental desse processo diz respeito ao aumento da influência das organizações internacionais e empresas em detrimento da força dos Estados.

É necessário compreender que, embora o fortalecimento e o avanço dos interesses internacionais sejam uma realidade, não podemos nos deixar seduzir pelo pensamento simplista, reducionista e dicotômico de que o embate de forças entre esses interesses e o Estado levaria à anulação de sua relevância enquanto instituição. Milton Santos, ao discorrer sobre o assunto, chama a atenção para o fato de que a maneira como a inserção do Estado ocorre no mundo globalizado depende do nível de passividade manifestado nas escolhas de seu governo. Dessa forma, sua atuação frente ao jogo de influências internas e externas pode fortalecer ou não um projeto nacional que resista às exigências de forças internacionais (Santos, 2001). Na análise do geógrafo, o Brasil está inserido no segundo cenário.

Em outras palavras, ao incluir, no início do século XXI, a realidade brasileira no grupo de países “à mercê de exigências externas” (Santos, 2001, p. 78), evidencia-se o elevado nível de influência dos interesses internacionais na definição dos rumos do país. (Silva, 2022, s.p).

O MEC também atualiza o programa de apoio à implementação da BNCC para fazer a inclusão dos aspectos para o ensino médio. Em 2020 a resolução CNE/CP número 1 (BRASIL, 2020a) estabelece diretrizes referentes as competências que precisam ser desenvolvidas pelos professores nos cursos superiores, de especialização ou em órgãos formativos, as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica comum para a formação continuada de professores da educação básica.

Também acontece neste ano a atualização do catálogo nacional de cursos técnicos por meio da resolução CNE/CB número 2 (BRASIL, 2020b) esta foi a quarta edição do documento. Por causa da pandemia de COVID-19 a implementação dos projetos pilotos foram afetadas. Através da resolução CNE/CP n.1 (BRASIL, 2021) são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para a Educação Profissional e Tecnológica, trazendo critérios-base para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino profissional e tecnológico presencial e à distância. A atribuição de observar tais diretrizes é de responsabilidade dos sistemas de ensino, redes de ensino e instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Outro importante acontecimento ainda neste ano foi o lançamento do programa itinerários formativos por meio da portaria MEC número 733, (BRASIL, 2021b) essa foi uma das ações com o intuito de apoiar a implementação do novo ensino médio. Neste caso, o objetivo é coordenar esse processo e promover o apoio técnico e financeiro às escolas de ensino médio além da integração com outros setores instituições para contribuir com o desenvolvimento de jovens e inserção no mercado de trabalho. O ano de 2022 marca o início da reformatação da reforma do ensino médio nas escolas começando assim para os alunos do primeiro ano, em 2023 para os alunos do primeiro segundo ano em 2024 em todas as turmas do Brasil. O modelo de aprendizagem foi dividido por áreas de conhecimento que possibilita uma formação técnica e profissionalizante e no final desta etapa de formação o aluno tem 2 certificações.

Dentre as principais justificativas para defender a reforma do ensino Médio apresenta-se a necessidade da formação técnica e da introdução do aluno do ensino médio no mercado de trabalho, através desse discurso aqueles que defendem essa reforma nos moldes em que fora realizada entendem que o principal papel da escola se reduz apenas a formação para o mercado de trabalho que corrobora com a fala do ministro da educação em 2021, frisamos que se trata de um governo de direita, Milton Ribeiro que afirmou que a universidade deveria ser para poucos para ser útil à sociedade além de criticar a própria universidade bem como a política de cotas conforme declaração abaixo:

Pelo menos nas federais, 50% das vagas são direcionadas para cotas. Mas os outros 50% são de alunos preparados, que não trabalham durante o dia e podem fazer cursinho. Considero justo, porque são os pais dos 'filhinhos de papai' que pagam impostos e sustentam a universidade pública. Não podem ser penalizados.

Além dessas críticas Ribeiro à época e criticava o posicionamento político de reitores afirmando que os professores deveriam preocupar-se “apenas com a educação.

Não pode ser esquerdista, lulista. Eu acho que reitor tem que cuidar da educação e ponto-final, e respeitar quem pensa diferente. As universidades federais não podem se tornar comitê político de um partido A, de direita, e muito menos de esquerda. (MINISTRO..., 2021)

Nesta última fala de Milton Ribeiro estão os fundamentos de um outro movimento que teve papel direto na reforma do ensino médio: o Escola Sem Partido. Pautado em uma suposta neutralidade da ciência, esse movimento busca combater o que denomina como 'doutrinação marxista', elegendo as disciplinas de Geografia e História como alvos principais. Conforme argumenta Penna (2017), o Escola Sem Partido não defende a neutralidade, mas sim o cerceamento da liberdade de cátedra e a imposição de um pensamento único alinhado a valores conservadores, transformando o ato pedagógico em uma prática de vigilância que ignora a natureza inerentemente política da educação."

A ascensão do movimento Escola Sem Partido trouxe para o centro do debate a utilidade de disciplinas como a Geografia na formação de um indivíduo voltado estritamente às demandas do mercado de trabalho. Sob a ótica desse movimento, áreas como História e Geografia são classificadas como 'perigosas', sob o argumento de que docentes comprometidos com uma perspectiva crítica promoveriam uma suposta 'doutrinação marxista'. Na realidade, o que se ataca é a capacidade da Geografia de revelar as contradições do real; busca-se substituir o pensamento crítico por uma instrução técnica asséptica, reduzindo o estudante a um sujeito passivo diante da dinâmica social — o que reforça a lógica da 'Geografia de Arquibancada'.

A mídia de modo geral busca formar um ser humano comprometido com os valores dos capitalistas dentre os quais destaca-se o individualismo. Contudo os principais valores educacionais visando a transformação social são a solidariedade e a coletividade princípios fundamentais para a melhora da qualidade de vida de forma a abranger a sociedade como um todo.

Neste contexto educacional, a escola coloca-se como um campo de disputa ideológica, cultural e social. Na escola apresentam-se possibilidades tanto para manter a escola como uma ferramenta de manutenção do estado das coisas, como também de a escola ser um espaço de reflexão necessária para a mudança de comportamentos e conseqüentemente a mudança do paradigma social.

A sociedade capitalista atual direciona a vida para o consumo, desta forma o ser humano a ser formado pela sociedade é tanto o consumidor como um produto da própria sociedade em toda a sua vida pautada pelos interesses econômicos.

Diante desse cenário ganham força movimentos como Escola Sem Partido que, pautando-se no discurso da neutralidade científica (objeto científico e sujeito são separados) defende que é necessário que o conhecimento seja passado nas escolas sem que haja a interferência dos ideários políticos ou sociais dos professores. Em contrapartida, seu próprio movimento é influenciado por ideologias uma vez que a ideia de neutralidade do objeto é resultado da ideia baseada no positivismo. A grande preocupação da Escola Sem Partido é a inserção dos alunos no mercado de trabalho, "A grande preocupação da Escola Sem Partido é a inserção dos alunos no mercado de trabalho, buscando alinhar o conhecimento como ferramenta prática para o cotidiano. Essa perspectiva opera por meio da despolitização do ambiente escolar: ao interditar o debate sobre as contradições sociais e as relações de poder, o movimento esvazia a função social da escola, reduzindo-a a um centro de treinamento técnico. Sob o pretexto de neutralidade, o currículo passa a priorizar exclusivamente as habilidades funcionais exigidas pelo capital, eliminando qualquer reflexão que possa questionar a precarização do trabalho ou a estrutura das desigualdades. Assim, a neutralidade reivindicada pelo ESP serve, na verdade, como um filtro ideológico que deixa passar apenas os interesses corporativos. Essa concepção de educação para o trabalho, alienada da sociedade capitalista, reduz o aluno a um mero robô — um ser capaz de reproduzir ideias, mas sem desenvolver um pensamento crítico.

Essa concepção de educação para o trabalho alienado da sociedade capitalista, reduz o aluno a um mero robô um ser capaz de reproduzir ideias, mas sem desenvolver um pensamento crítico, um ser capaz de reproduzir ideais, mas não de ter ideias próprias sendo assim distante da liberdade individual e da autonomia (Barbosa, 2010).

Ao defender a ideia de neutralidade da ciência, o grupo Escola Sem Partido nega o próprio desenvolvimento do pensamento científico que avançou à medida que a compreensão do mundo atingiu novas perspectivas. Não existe conhecimento neutro uma vez que, de acordo com Barbosa (2010, p. 26)

A produção do conhecimento e sua transmissão são, portanto, condicionadas pela estrutura e superestrutura; assim, o modo de produção direciona tanto as condições objetivas quanto as subjetivas, reproduzindo as condições materiais e espirituais.

É responsabilidade da educação escolar mais do que simplesmente transmitir os conceitos sobre determinado assunto, assegurar o desenvolvimento de um ser pensante, crítico capaz de a partir das experiências historicamente construídas, com a finalidade de refletir e compreender o mundo em uma perspectiva que vá além do consumo.

A escola, portanto, a partir das reformas do ensino médio e da implementação da BNCC buscou consolidar uma pedagogia que estivesse vinculada diretamente às exigências do mercado para a reprodução de seres humanos vinculados à produção de mercadorias. Desta forma, a pedagogia das competências teve como fundamento as exigências educacionais e culturais do próprio capitalismo.

No contexto da formação humana, e especialmente no debate sobre currículo e competências, é relevante considerar a definição de Acacia Zeneida Kuenzer (2002, p. 11, apud Boschetti, 2014, p. 20), que compreende o conceito de competência como:

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, a experiência de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida (...) vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações: supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Esta definição amplia a noção de competência além de um saber técnico, articulando conhecimento, experiência e ação. No entanto, cabe uma reflexão crítica sobre a forma como a noção de competência vem sendo operacionalizada nos documentos oficiais — como a BNCC e o Novo Ensino Médio —, muitas vezes promovendo a fragmentação do conhecimento, sua descontextualização e sua vinculação direta às demandas do mercado de trabalho, esvaziando seu potencial formativo e emancipador.

Nessa direção, o pensamento de Gramsci é fundamental para a compreensão crítica do papel da educação. Ao refletir sobre a “possibilidade” como dimensão essencial da liberdade humana, o autor aponta:

A possibilidade não é a realidade, mas é também ela, uma realidade que o homem possa ou não possa fazer de determinada coisa — isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer ‘liberdade’. A medida da liberdade entra na definição de homem.” (Gramsci, 1978, p. 38 apud Duarte 2001, p. 29).

Assim, a educação ganha relevância enquanto campo de disputa entre a reprodução do existente e a produção de novas realidades possíveis. A escola, nesse sentido, deve ser entendida como mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, como afirma Duarte (2001), possibilitando ao indivíduo apropriar-se daquilo que é histórico, social e, portanto, humano.

Essa perspectiva se articula à concepção histórico-crítica da educação, como destaca Saviani (1991b, p. 21 apud Duarte, 2001, p. 43):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Sob essa ótica, a educação não se restringe à preparação para o mercado, mas deve favorecer a formação plena do ser humano. A fragmentação do conhecimento promovida pela ênfase desmedida em competências e habilidades — conforme se evidencia nas políticas educacionais atuais — compromete essa formação integral, reduzindo a educação a uma lógica técnica e funcionalista numa lógica sempre privada e individualista. O desafio, portanto, é resgatar o sentido formativo e emancipador da pedagogia, promovendo uma educação crítica que possibilite aos sujeitos a compreensão e transformação do mundo em que vivem.

Nesse contexto, é fundamental destacar o papel da educação geográfica como campo de conhecimento que, para além da transmissão de conteúdos, contribui de forma decisiva para a formação crítica dos sujeitos. A Geografia, quando compreendida em sua dimensão humanizadora, possibilita aos estudantes a leitura do mundo a partir das contradições do espaço geográfico, revelando desigualdades, relações de poder e disputas sociais. A partir da análise dos territórios, das relações entre natureza e sociedade e das dinâmicas econômicas e culturais, a educação geográfica favorece a formação de sujeitos capazes de compreender as estruturas que sustentam a sociedade e, assim, intervir nela de maneira consciente.

É nesse ponto que a Geografia escolar se articula à luta antirracista. A crítica ao racismo estrutural, às desigualdades territoriais e à invisibilização de sujeitos e histórias subalternizadas deve atravessar o currículo geográfico. A geografia crítica, comprometida com a justiça social, tem o potencial de questionar narrativas hegemônicas e promover o reconhecimento de saberes e vivências historicamente marginalizadas, como as populações negras, indígenas, periféricas e quilombolas. A luta antirracista exige, portanto, uma educação geográfica que incorpore

perspectivas decoloniais, valorize epistemologias plurais e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Contudo, os desafios impostos pela reforma do Ensino Médio, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio em estados como Minas Gerais, tensionam esses objetivos para a educação geográfica na sala de aula. A lógica da flexibilização curricular e da organização por áreas e itinerários formativos tem priorizado aprendizagens voltadas à empregabilidade e à eficiência produtiva, alinhadas às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e integral. A ênfase em competências e habilidades, promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), intensifica a fragmentação do conhecimento, dificulta o desenvolvimento de uma visão integrada do mundo e pode reduzir a Geografia a um componente meramente funcional, sem conexão com as lutas sociais e as realidades vividas pelos estudantes.

Como aponta Gramsci, a reflexão pode ser tanto uma força motriz para a transformação social quanto um instrumento de normatização e conformismo:

É preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?” (Gramsci apud Machado, 2020, p. 7).

Essa citação nos alerta para a função estratégica da escola e da educação geográfica: ou ela reproduz a lógica dominante, conformando subjetividades para a adaptação à ordem social vigente, ou contribui para a formação de sujeitos históricos, capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação. No contexto do Novo Ensino Médio, esse dilema se acentua, exigindo dos educadores uma postura crítica frente à implementação de políticas curriculares que podem esvaziar o sentido emancipador da educação.

Portanto, ao articular pedagogia, competências, formação humana, educação geográfica e luta antirracista, é possível afirmar que a escola deve ser defendida como espaço de formação plena — intelectual, política, cultural e ética. Mais do que preparar para o trabalho, a escola deve preparar para a vida em sua totalidade, promovendo o pensamento crítico, o reconhecimento das desigualdades e o compromisso com a transformação social num mundo

plural e livre. A geografia, por sua natureza interdisciplinar e crítica, deve ser um dos pilares dessa formação, assumindo um papel protagonista na luta por uma educação democrática, inclusiva e antirracista na promoção de uma escola focada nos direitos humanos e na diversidade de ideias e cultura.

2.2 A BNCC, o novo ensino médio e os impactos na formação crítica na Geografia Escolar

O presente item busca entender a transformação da educação em mercadoria e a perda do caráter educacional como luta efetiva pelo direito social, destacando como a BNCC e a reforma do ensino médio fragilizam a formação crítica na escola pela educação geográfica.

A economia neoliberal tem necessidade de uma educação neoliberal, logo as disciplinas escolares precisam ecoar essa direção de sequestro da educação crítica para uma educação para o mercado (Cunha e Gonçalves, 2023). Deste modo, salientamos que a transformação da educação em mercadoria representa a crítica que fazemos nesse trabalho quanto ao projeto neoliberal implementado no sistema educacional brasileiro, tendo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na reforma do ensino médio seus principais direcionadores.

A padronização da educação neoliberal busca enfraquecer os componentes curriculares que tem maior potencial crítico objetivando fragilizar a formação dos sujeitos para compreenderem a própria realidade; assim, a disciplina Geografia é capaz de proporcionar uma visão crítica e que intervenha na realidade.

Assim, os impactos da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na disciplina de Geografia promovem um esvaziamento curricular, pois tornam obrigatórias apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, relegando as Ciências Humanas a itinerários optativos. Toda uma história científica da disciplina Geografia é jogada num segundo plano, como se não tivesse qualquer qualificador para a formação das e dos estudantes. Justificam a retirada de disciplinas fundamentais como Geografia, História, Filosofia e Sociologia como condições para o melhoramento da educação.

Devemos entender essas mudanças como uma direção a uma lógica neoliberal e tecnicista, priorizando a preparação para o mercado de trabalho e o individualismo em vez de uma formação cidadã crítica. A diluição da Geografia compromete a capacidade dos estudantes de compreenderem as contradições socioespaciais do mundo contemporâneo; assim, existem retrocessos na educação até mesmo quanto ao papel da professora e do professor quanto a necessidade de seu saber, pois essa formação neoliberal tem sempre desvalorizado a formação acadêmica e a desqualificação quanto ao papel da universidade no país. Tudo isso tem levado a uma reestruturação educacional que aprofunda as desigualdades sociais, pois limita o acesso

da classe trabalhadora ao conhecimento científico e ao ensino superior, já que existe todo um discurso para que a classe trabalhadora não vá para a universidade. Esse discurso ficou mais evidente com as falas de pastores neopentecostais como André Valadão, Edir Macedo e do ex-ministro da educação, Milton Ribeiro, citada anteriormente.

Quanto a educação geográfica essa se submete também à lógica do mercado por meio de um saber instrumental, individualista e tecnicista. Isso se dá pela BNCC pela reforma de 2017 do Ensino Médio por destacarem a empregabilidade, o empreendedorismo e a aquisição de competências socioemocionais adaptáveis, tendem a reduzir o papel da Geografia de uma ciência que analisa o espaço como produto de relações de poder e conflito para uma ferramenta de gestão e logística, para uma ciência que não precisa de especificidade e pode ser substituída por qualquer itinerário formativo que tenha como centralidade a relação com o mercado.

O mercado, portanto, é o centro da formação educacional do novo ensino médio de 2017 e da BNCC do ensino médio de 2018. Tal direção impede que os estudantes do ensino médio façam qualquer análise das desigualdades estruturais por meio do espaço como funcionalidade do capitalismo, bem como da violência estrutural oriunda do processo escravocrata e do racismo que dá continuidade a estrutura escravocrata.

Em vez de instigar a crítica quanto as causas da segregação urbana e rural, bem com a formação de um país racista, o currículo passa a valorizar competências em geotecnologias de forma despolitizada, logo o resultado é a neutralização da capacidade da Geografia de formar, pela escola, sujeitos capazes de intervir na transformação da realidade social, pois prevalece o favoritismo da formação de um "capital humano" adaptável e funcional aos interesses do capitalismo financeiro.

Os impactos do Novo Ensino Médio nas Ciências Humanas são profundos e estruturais, principalmente pela perda da obrigatoriedade disciplinar e com isso a diluição dos conteúdos científicos em áreas genéricas e uma reorientação ideológica que prioriza a lógica de mercado em detrimento da formação crítica e cidadã.

Segundo Cunha e Gonçalves (2023) a mudança mais drástica foi a supressão da obrigatoriedade das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia ao longo dos três anos do Ensino Médio. Pela nova legislação (Lei nº 13.415/2017 – Brasil 2017), apenas Língua Portuguesa e Matemática permanecem obrigatórias em todas os anos do ensino médio. As disciplinas de Ciências Humanas foram deslocadas para a condição de componentes dos

"itinerários formativos" ou diluídas dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a área de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", com isso houve o enfraquecimento do conhecimento científico da própria Geografia.

Essa alteração estrutural resulta em uma redução significativa da carga horária destinada à formação científica de Geografia (Cunha e Gonçalves, 2023) o que compromete o acesso dos estudantes a conhecimentos essenciais para a leitura do mundo e da própria realidade. Em muitas escolas essas disciplinas foram riscadas ou mesmo ofertadas de maneira precária, pois as escolhas dos itinerários foram motivadas pelos conhecimentos capazes de conduzir as/os estudantes para um visão voltada para o mercado.

A reforma promoveu uma diluição das disciplinas específicas em uma área genérica de conhecimento. Em vez de componentes curriculares com identidade própria, a Geografia e outras ciências humanas são tratadas de forma integrada o que pode levar à perda de rigor teórico e metodológico para ensinar e aprender sobre a realidade espacial (Luz Neto, 2021).

Segundo Cunha e Gonçalves (2023) a análise da BNCC revela a exclusão ou negligência de conceitos fundamentais. Na Geografia, por exemplo, categorias vitais como lugar e paisagem — essenciais para a compreensão da dimensão espacial e da cidadania — estão ausentes ou sub-representadas na área de Ciências Humanas da BNCC.

Ao priorizar competências e habilidades genéricas em detrimento de conteúdos sólidos, a reforma fragiliza o desenvolvimento do pensamento crítico. A Geografia, que deveria instrumentalizar o aluno para analisar as contradições socioespaciais, perde sua força analítica e com isso também sua força política (Luz Neto, 2021).

A educação passa a ser encarada como um serviço para o mercado, focada no saber-fazer e na competitividade, em vez de ser um direito social voltado para a emancipação humana (Cunha e Gonçalves, 2023). O currículo busca formar o homem e a mulher empresarial, incentivando o individualismo e o empreendedorismo em detrimento da consciência coletiva e da crítica social (Luz Neto, 2021). Assim, a supressão das Ciências Humanas e o foco no treinamento técnico podem gerar indivíduos incapazes de compreender a complexidade do mundo, as desigualdades sociais e de atuar politicamente na transformação da realidade. A reforma é vista como um instrumento de alienação que limita o acesso das classes populares aos conhecimentos poderosos necessários para a ascensão social e a crítica política (Eufrásio e Costa, 2021).

Os itinerários formativos aprofundaram as desigualdades educacionais, pois as escolas não eram obrigadas a ofertar todos os itinerários e com isso os estudantes das escolas públicas tiveram menor acesso às Ciências Humanas. Foram empurrados para formações técnicas aligeiradas ou para itinerários que exigem menos infraestrutura (Cunha e Gonçalves, 2023). Desta forma, segundo Luz Neto (2021) foram formadas duas escolas, isto é, uma escola do conhecimento propedêutico para a elite as quais mantiveram o acesso às ciências humanas em escolas privadas e uma escola de treinamento básico para a classe trabalhadora.

Desta forma, as escolas públicas foram afetadas por um conjunto de reformas que trouxeram consequências negativas para a classe trabalhadora como os itinerários formativos e a possibilidade de docentes não terem formação na área para ministrarem aulas, pois a reforma instituiu a possibilidade do notório saber, ou seja, profissionais sem licenciatura, mas com experiência prática reconhecida, puderam ministrar aulas em áreas afins nos itinerários formativos. Assim, temos um duplo golpe nas ciências humanas, pois desvalorizou a formação acadêmica específica e comprometeu a qualidade pedagógica e científica para a formação das e dos estudantes das escolas públicas (Ferretti, 2018).

Deste modo, a reforma do ensino médio de 2017 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular prejudicaram o ensino de Geografia ao prejudicar sua estrutura curricular, sua integridade epistemológica e sua função social crítica.

O maior prejuízo foi a negação da própria ciência geográfica ao tentar apagar a mesma através da retirada do rol de disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. A legislação tornou obrigatórias apenas Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries, deslocando a Geografia para uma posição secundária ou optativa dentro dos itinerários formativos (Cunha e Gonçalves, 2023). Deste modo, a disciplina sofreu uma drástica redução da carga horária destinada à formação geral científica tendo que disputar espaço com outras disciplinas/componentes curriculares da área de Humanas.

Essa subtração da carga horária de Geografia trouxe grandes prejuízos, pois segundo Ribeiro e Ribeiro (2020) o papel da Geografia no ensino médio é formar sujeitos críticos que compreendam o seu papel enquanto um sujeito social espacializado num mundo complexo. A ausência de ferramentas analíticas para entender sua posição no mundo e a própria realidade do mundo faz com que os sujeitos não sejam questionadores e nem críticos da estrutura dominante e nem pensem em atuar na construção de uma sociedade mais justa, pois é preciso ir além da formação técnica ou da simples adaptação ao mercado de trabalho para fundamentar uma visão

realmente crítica. A Geografia precisa ser pensada como uma ciência com inúmeras ferramentas intelectuais para a promoção de uma leitura crítica do mundo, tal crítica permite aos estudantes compreenderem as dinâmicas espaciais por meio de múltiplas escalas, com isso conseguem identificar as questões problemas para se orientarem na promoção de uma crítica efetiva quanto a realidade.

Na reforma de 2017 a Geografia desapareceu do currículo escolar no ensino médio, em determinados anos e/ou itinerários formativos, conforme a infraestrutura da escola e das escolhas da mesma. Com isso também desapareceu uma compreensão mais aprofundada da realidade, já que também perdeu sua identidade enquanto disciplina.

O ensino de Geografia passa a ser orientado por competências e habilidades genéricas voltadas para a resolução de problemas do mercado e da empregabilidade, em detrimento do domínio de conteúdos científicos os quais possam dialogar com a realidade e compreender a mesma de forma crítica com possibilidade de intervenção na realidade. Essas habilidades e competências são organizadas pela BNCC, com isso todo o ensino médio tem como centralidade uma racionalidade neoliberal e o ensino de Geografia precisa ser distanciado, porque a Geografia mesmo conservadora-positivista permite que as e os estudantes pensem sobre a realidade e a realidade deve ser ideológica para o capitalismo. Segundo Luz Neto(2021, p. 380).

O documento normativo que irá definir o que será ensinado no Ensino Médio é a BNCC. Apesar de estar prevista na Constituição brasileira de 1988 e na própria LDB, constata-se que a reforma e a BNCC surgiram em contexto de forte fragilidade da economia brasileira, no qual, de acordo com Beltrão (2019), dá-se após o golpe jurídico-parlamentar e midiático que destituiu a presidenta eleita democraticamente em 31 de agosto de 2016. Após o episódio, ocorreu a imposição da reforma do Ensino Médio e depois da BNCC, que se encontra em implementação nos Estados e municípios.

A BNCC passa a ser a centralidade para definir direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio dos Estados e municípios no Brasil. Para a BNCC, o direito de aprendizagem tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades que guiarão toda a educação básica. Desse modo, esse documento normativo afirma ainda que a base visa a assegurar competências essenciais para os estudantes da educação básica. Ela compreende como competência a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) (BRASIL, 2017c).

Luz Neto (2021) salienta o golpe que tivemos no país contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 e, com a chegada ao poder do presidente Michel Temer, acelerou a reforma educacional por meio da Medida Provisória 746/2016 (convertida na Lei 13.415/2017 – Brasil

2017). Temer fez com que o direcionamento da reforma fosse realizado pela postura neoliberal, ou seja, o neoliberalismo foi incorporado diretamente ao currículo e a realidade escolar. A reforma atendeu a uma formação social neoliberal objetivando formar um homem empresarial, conforme Luz Neto (2021, p. 389):

A nova racionalidade do capitalismo neoliberal, de acordo com Dardot e Laval (2016), mostra que a educação deve focar na formação do homem empresarial, empreendedor, que busque maximizar suas tarefas para obtenção de seu sucesso e assumir as responsabilidades de um possível fracasso. Dessa forma, o conceito de responsabilidade é recorrente no documento da BNCC, aparecendo 14 vezes.

Assim, conforme a BNCC do Ensino Médio, o aluno é convocado a assumir uma responsabilidade, “[...] a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo” (Brasil, 2017c, p. 463).

Desta maneira, a reforma atendeu a uma racionalidade neoliberal que objetiva, ainda, formar o homem empresarial e com isso formar uma mão de obra técnica, em vez de estudantes críticos. Essa responsabilidade dada aos estudantes precisa de uma lógica empresarial, uma lógica que tem como fundamento a meritocracia e o investimento do sujeito na produção do capitalismo.

A Geografia Crítica, ao contrário das vertentes tradicionalistas que historicamente serviram ao ordenamento colonial e à exploração territorial, apresenta-se como um obstáculo a esses planos neoliberais. Isso ocorre porque ela fundamenta a vida dos sujeitos na responsabilidade coletiva e na compreensão das contradições espaciais, visando a transformação do mundo. Assim, o neoliberalismo da Reforma do Ensino Médio, ao promover o empreendedorismo individualista e a adaptação passiva ao mercado, busca silenciar essa perspectiva crítica, tornando o ensino de Geografia um elemento indesejado para a lógica hegemônica capitalista no Brasil.

A BNCC foi organizada para fazer triunfar o homem empresarial e com isso enfraquecer o sujeito crítico que possa mudar as estruturas, por isso temas como o racismo e a luta de classes são suprimidos da BNCC e jamais farão parte do ensino médio, mesmo com a reforma mais recente, pois se trata de uma luta contra toda forma de opressão e a opressão como condição material e imaterial não quer ser destronada de sua condição hegemônica.

O projeto neoliberal, na BNCC, prioriza o enfraquecimento do sujeito crítico; assim, referente a Geografia a/o estudante não pode ser capaz de ler a realidade de forma crítica e com

possibilidade de intervenção na realidade. A BNCC direciona o ensino de Geografia, o ensino de ciências humanas de forma geral, como uma série de fatores individuais e não como um processo múltiplo de relações sociais, históricas e de poder da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Por isso, que o ensino de Geografia no ensino médio foi praticamente retirado, já que o anulamento de temas como o racismo estrutural e a luta de classes é uma estratégia fundamental para a prevalência contínua dos processos neoliberais. Não se trata de equívoco da BNCC não ter os temas antirracistas, mas sim um projeto para anular a denúncia dos conflitos e das violências que fundamentam a ordem social hegemônica no capitalismo.

Ao tratar o racismo majoritariamente como uma questão de competência socioemocional e ao dissolver a luta de classes em categorias genéricas de adaptabilidade e empregabilidade a BNCC não qualifica criticamente a escola, por meio do ensino de Geografia, para entender a estrutura espacial que tem como centralidade a hegemonia da branquitude, a epistemologia europeia, a desigualdade econômica e social e a exploração da classe trabalhadora.

Não podemos aceitar os limites ideológicos do neoliberalismo a partir do novo ensino médio e da BNCC, para isso é fundamental que desenvolvamos outras bases epistemológicas que tragam a luta antirracista por meio de uma revisão profunda dos conceitos, das categorias, dos conteúdos, das metodologias de pesquisas e da didática. É necessário superar uma disciplina escolar dissolvida nas ciências humanas a partir da direção anticolonial, isto é, transformando a disciplina de uma ferramenta descritiva, quantitativa e colonial em um instrumento de análise crítica das relações de poder no espaço a partir dos processos históricos escravocratas, ainda em curso no país.

A Geografia Escolar no ensino médio deve analisar como o racismo estrutura o espaço e limita a cidadania, bem como a necessidade em ter práticas escolares e científicas para derrubar toda forma de opressão. Segundo Milton Santos (1997, p. 135), a cidadania no Brasil é mutilada, especialmente para a população negra:

Daí porque a análise das situações do preconceito no Brasil supõe um estudo da formação sócio-econômica brasileira. Não há outra forma de encarar o problema. Tudo tem que ser visto através de como o país se formou, de como o país é e de como o país pode vir a ser. Tudo isso se inclui na realidade da formação sócio-econômica brasileira. O passado como carência, o presente como situação, o futuro como uma perspectiva.

O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país. Mas é

também um modelo cívico subordinado à economia, uma das desgraças deste país.

O ensino deve explicitar como essa população sofre restrições espaciais concretas, como temos uma civilidade herdada da escravidão e por isso, conforme Santos (1997), temos o racismo e com isso afirmou que há aqueles que não podem ser cidadãos, a começar pelos negros que não são cidadãos numa cidadania escravocrata.

Santos (1997 e 2007) salientou que a escravidão não se restringiu à esfera econômica ou à exploração da força de trabalho, mas forjou a própria fundação e organização territorial do Brasil. Marcou o território através da estrutura fundiária racista, da segregação espacial nas cidades, na formação de uma mão de obra propositalmente desqualificada tecnicamente no campo e da violência na disputa por terras. Também salientou que marcou a cultura por meio de uma ideologia que criou uma hierarquia racial e por meio dessa hierarquia criminosa e violenta direcionou a sociedade brasileira para um profundo racismo com ampla dominação da branquitude. As relações sociais deste país estão estruturadas na economia, na cultura, na escola e nas demais instituições que interessam ao domínio do mercado, com isso a legislação brasileira também foi tomada por esse racismo estrutural e as desigualdades sociais e econômicas foram sendo perpetuadas e fortalecidas negando a plena cidadania à população negra e indígena.

Desta forma, tanto o novo ensino médio como a BNCC não apresentam as questões críticas reais para o cotidiano das escolas públicas brasileiras, não tratam do racismo como uma estrutura escravocrata e nem pensam no futuro organizado pelo neoliberalismo no presente como uma destruição propositiva da classe trabalhadora.

A educação geográfica precisa ir além das imposições de um itinerário formativo qualificado apenas pelo neoliberalismo; assim, é necessário compreender segregação espacial nas cidades, o racismo ambiental, a identidade formulada pelo racismo quanto ao corpo negro no espaço, sua corporalidade e como isso cria mecanismos de justificativas quanto a sua localização nos espaços periféricos.

A BNCC precisa ser trabalhada numa perspectiva que vá além da mesma, ou seja, é preciso ter uma leitura efetivamente crítica da realidade sem abandonar as estruturas e as diversas escalas.

A BNCC, conforme Santos e Silva (2025), adota um discurso de respeito à diversidade sem aprofundar as angústias, dores e hierarquias que o racismo produz, a BNCC promove uma

falsa harmonia que mascara a realidade das cidadanias mutiladas descritas por Milton Santos (1997); assim, a cidadania do negro no Brasil é estruturalmente mutilada e cumulativa, algo que o discurso oficial tende a desconsiderar, pois, conforme Santos e Silva (2025, p. 13):

A BNCC do ensino médio parte da seguinte lógica: as competências são fixas, os alunos são vistos como iguais e cabe a cada estudante alcançar a competência exigida. Entretanto, compreendemos que o currículo deve ser construído na escola, com suas especificidades. A BNCC não se posiciona como um documento orientador, pelo contrário, seu conteúdo se apresenta como competências obrigatórias para todas as redes de ensino. A pedagogia de competências apresentada no documento tem o objetivo evidente de atender às demandas dos organismos multinacionais, exigindo aqueles que militam no campo de uma educação progressista e libertadora, vigilância e luta constante.

A Geografia deve superar essa imposição neoliberal e com isso mostrar que a situação do negro no Brasil é estrutural e cumulativa. A legislação antirracista no Brasil oportuniza as professoras e professores trabalharem nas salas de aulas com temas e questões antirracistas, todavia a organização curricular impede que o trabalho seja realizado pelo volume de conteúdos ou mesmo por não comporem parte das questões formativas dos itinerários ou como disciplina com carga horária limitada.

A BNCC estabelece conceitos, questões e categorias que não efetivam a construção de uma luta antirracista, pois entendemos que a formação para superar o antirracismo está na organização dos conteúdos a partir da Geografia do agora, de uma análise da realidade presente. Assim, a geografia escolar precisa tratar a questão racial e étnica com as relações estruturais do poder que define o espaço e sua organização social, política, econômica e cultural.

Os itinerários formativos não tratam da luta antirracista, pois a ciência geográfica ensinada pela oficialidade de um Estado comprometido com os valores neoliberais, por isso é importante constituirmos uma crítica anticolonial que efetiva a luta por uma espacialidade antirracista, por meio de uma Geografia da resistência e não mais da invisibilidade.

Para alcançarmos a Geografia da resistência precisamos colocar em evidência como a população negra ocupa espaços coloniais e com isso espaços de violência, bem como essa postura colonizadora do Estado brasileiro faz com que os territórios continuem sob controle das classes dominantes.

A crítica a BNCC e o novo ensino médio de 2017 tem papel significativo para pensarmos outras possibilidades na construção de uma Geografia escolar voltada para a luta

direta contra o racismo, para isso é necessário compormos bases epistemológicas que efetivem a luta diretamente.

Em toda a base de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, a palavra 'racismo' aparece apenas uma vez, na página 572, vinculada à habilidade (EM13CHS102). Nela, o racismo é tratado apenas como uma 'matriz conceitual' a ser identificada e analisada de forma genérica, ao lado de termos como 'evolução' e 'cooperativismo', sem que o documento apresente mecanismos pedagógicos ou científicos para que o tema seja trabalhado de forma estruturante no território. Em contraste a esse silenciamento, a orientação para pensar o espaço revela um viés puramente funcionalista e mercadológico:

[...] a compreensão do espaço contempla as dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas. Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas, mas também às movimentações das sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, distribuição e consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidade variados. (Brasil, 2018, p. 551).

A BNCC apenas apresenta as categorias da Geografia sem trazer uma crítica efetiva como metodologia para ler, interpretar e intervir na realidade. Trata-se de uma descrição de temas que são pensados de forma naturalizada, isto é, coloca o mesmo peso dos conflitos e do gerenciamento do espaço, com isso não apresenta as contradições e nem efetivamente as diversas formas de violência que sofrem a população brasileira. Não há menção aos problemas concretos e sim uma neutralidade que se faz abstrata.

A centralidade desse parágrafo apresenta toda a direção que será pensada a realidade geográfica pela educação do Estado brasileiro. Essa direção está voltada estritamente para o mercado e a circulação, ao estabelecer que o currículo deve propiciar a análise das 'relações de produção, capital e trabalho' (BRASIL, 2018, p. 563). Na prática, isso se traduz na ideia de que no espaço se dá, primordialmente, a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. O ponto central para entender o espaço, segundo a BNCC, é a capacidade de observação e realização das funções do capitalismo; assim, em nenhum momento aparecem as contradições desse modo de produção, uma vez que o território é definido por sua função econômica, e não por sua função social e política.

O espaço, portanto, para a BNCC, precisa ser ensinado como espaço de adaptação aos valores neoliberais, por isso a BNCC nega a estruturar uma crítica real quanto a exploração do trabalho, a violência que sofre a classe trabalhadora, o machismo, o racismo e a homofobia. A Geografia, dentro dos itinerários das ciências humanas, tem como centralidade ensinar a/o estudante a se inserir no mercado de trabalho e respeitar o que está posto, sem qualquer crítica ao status quo.

O conceito de espaço na BNCC omite definições fundamentais sobre violência, racismo ou as contradições intrínsecas ao capitalismo, ignorando o racismo ambiental e a luta por dignidade de quilombolas e indígenas. Tais temáticas deveriam ser contempladas, por exemplo, na Unidade Temática 'Mundo do Trabalho', ao discutir a divisão territorial do trabalho, ou em 'Formas de representação e pensamento espacial', ao analisar como a cartografia oficial historicamente invisibiliza territórios tradicionais. Em nenhuma parte do documento há menção à formação do território brasileiro como produto de uma sociedade estruturada pelo escravismo, o que impede uma compreensão crítica de como o espaço geográfico atual ainda reproduz essas heranças violentas.

Na próxima seção trabalharemos com uma visão anticolonial para apresentar outra leitura de Geografia, uma leitura comprometida com a luta antirracista e contra a hegemonia neoliberal.

3. A NECESSIDADE DE CONSTRUIR UMA GEOGRAFIA ANTIRRACISTA PARA SUPERAR O NEOLIBERALISMO NA ESCOLA

A luta antirracista na geografia escolar requer novas posturas científicas, metodológicas e didáticas que rompam com a estrutura neoliberal da BNCC e das reformas do ensino médio. Deste modo, as questões anticoloniais como poder e violência são centrais para essa construção de um Geografia antirracista.

Milton Santos (1997) nos faz pensar numa Geografia antirracista ao sublinhar uma análise estrutural, espacial e política do território brasileiro. O racismo é para Santos um elemento funcional de um modelo econômico e cívico excludente, o qual foi herdado da escravidão e reinterpretado como perversidade no modelo econômico vigente como neoliberalismo.

Milton Santos contribui com toda a sua obra para pensarmos numa Geografia antirracista, não temos dúvidas que o cabedal crítico de Santos faz com que tenhamos uma grande capacidade em processarmos as contradições do capitalismo e entendermos o papel do racismo na estrutura neoliberal. Existe um conceito específico de Santos que contribui diretamente para a Geografia escolar: cidadania mutilada. Esse conceito revela-nos uma condição que a BNCC não apresenta, isto é, que o negro, segundo Santos, não é um cidadão pleno, pois seus direitos aparentemente iguais com os brancos não são, pois o racismo impede essa igualdade.

Temas como racismo e o racismo ambiental são fundamentais para entendermos os limites dessa Geografia organizada pelo neoliberalismo. Esses temas originados do racismo nos permitem compreender os direitos negados as mulheres e homens negros no Brasil por meio de moradias precárias, salários baixíssimos, insegurança alimentar, péssima educação e condições insalubres de vida, tudo isso pode ser resumido no conceito organizado por Milton Santos: cidadania mutilada.

Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na

circulação. Esse famoso direito de ir e devir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste estado e deste país, a USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros. E na saúde também, já que tratar da saúde num país onde a medicina é elitista e os médicos se comportam como elitistas, supõe frequentemente o apelo às relações, aquele telefone que distingue os brasileiros entre os que tem e os que não tem a quem pedir um pistolão. Os negros não tem sequer a quem pedir para ser tratados. E o que dizer dos novos direitos, que a evolução técnica contemporânea sugere, como o direito à imagem e ao livre exercício da individualidade? E o que dizer também do comportamento da polícia e da justiça, que escolhem como tratar as pessoas em função do que elas parecem ser. (Santos, 1997, p. 134).

Milton Santos em um parágrafo desmonta toda a educação formal da BNCC e do novo ensino, tanto na reforma de 2017 como a reforma da reforma de 2024, pois trouxe dados reais retirados de uma espacialidade ainda escravocrata. Assim, Santos nos coloca diante da frieza da BNCC e nos mostra que a cidadania mutilada precisa ser compreendida como violência.

Marcos Santos (2025) nos coloca diante dos conceitos de Milton Santos na luta contra o racismo, ao nos colocar diante dos conceitos nos obriga a reconhecer primeiramente que a questão racial tem sido silenciada pela academia, pela escola e pelas pesquisas científicas, pois Marcos Santos identifica a leitura radical de Milton Santos por meio da compreensão do negro como central para pensar a verdadeira cidadania brasileira, uma cidadania ainda em construção, mas que é herdada de um passado escravocrata, infelizmente, ainda em curso.

A contribuição de Milton Santos oferece uma base teórica geográfica através de conceitos-chave como: corporeidade, individualidade e cidadania. Assim, Santos (1997, p. 134-135) entende que:

Penso haver três dados centrais para entender essas questões do preconceito, do racismo, da discriminação. O primeiro é a corporalidade, "o segundo é a individualidade e o terceiro é a questão da cidadania. São as três questões que vão ser a base da maneira como estamos juntos, da maneira como nos vemos juntos, da maneira como pretendemos continuar juntos. Resumindo, a corporalidade inclui dados objetivos, a individualidade inclui dados subjetivos e a cidadania inclui dados políticos e propósitos jurídicos. A corporeidade nos leva a pensar na localização (talvez pudéssemos chamar de lugaridade), a destreza de cada um de nós, isto é, a capacidade de fazer coisas bem ou mal, muito ou pouco e as possibilidades daí decorrentes. E aí aparece em resumo, o meu corpo, o corpo do lugar, o corpo do mundo. Eu sou visto, no meio, pelo meu corpo. Quem sabe o preconceito não virá do exame da minha individualidade, nem da consideração da minha da cidadania, mas da percepção da minha corporalidade. A individualidade permita, a partir do bom senso, alcançar certo grau de exercício da transindividualidade, e aí a consciência do outro e dos outros, a consciência do mundo. E afinal a cidadania, que é o

exercício de direitos e supõe a ciência dos direitos que temos e a capacidade de reivindicar mais. Como tudo isso está ligado ao grau de consciência, voltamos, por conseguinte, à questão da individualidade.

Santos nos coloca dialeticamente diante da realidade e das múltiplas escalas que precisamos analisar para entender nossa espacialidade. Enquanto a BNCC estrutura seus argumentos na produção e faz com que as/os estudantes não consigam compreender a realidade além do modo de produção, Santos nos coloca diante da própria realidade e faz com que as contradições e violências do racismo sejam compreendidas a partir do capitalismo.

Deste modo, a corporeidade está ligada diretamente a cidadania ou a negação dessa, pois a cidadania é garantida ou negada pela corporeidade, isto é, o fato de ter um corpo negro cria uma linha demarcatória que separa e identifica o sujeito colocando no mesmo um conjunto de violências e com isso o impede de ter direitos, mesmo que esses estejam garantidos na Constituição Federal. A educação racista, frisamos que consideramos a BNCC racista por não ter impacto sólido na luta antirracista, identifica o corpo negro como desqualificação do locus de sua existência, daí a constituição do racismo ambiental.

Santos (1997) ao trazer essa tríade (corporeidade, individualidade e cidadania) nos mostra a ineficiência dos direitos constitucionais do Brasil e ao mesmo tempo toda a negatividade de documentos institucionais como os PCNs e, posteriormente, a BNCC, pois todos esses documentos não apresentaram para o ensino de Geografia uma direção crítica quanto a compreensão da realidade e se não compreendemos a realidade não podemos subtrair todas as violências que atingem a classe trabalhadora, muito menos o racismo.

Referente a individualidade, entendemos a partir de Milton Santos, que a mesma é complicada quando se trata de homens e mulheres negras, pois por mais que negros e negras lutem para alcançar uma vida digna isso não garante absolutamente nada diante do racismo estrutural, já que a sociedade é racista. A individualidade precisa ser pensada na coletividade, ou seja, que é preciso um outro projeto de nação no qual não exista as estruturas disponíveis pela classe dominante quanto ao regime escravocrata, pois somente assim poderemos ter uma sociedade efetivamente livre.

Santos (1997) diferencia o privilégio, condição típica da classe média, do direito real. A classe média sempre quer privilégios e não mudanças. Deste modo, a classe média é respeitada por ser consumidora, enquanto a classe mais pobre não é respeitada socialmente por não ter o

poder de compra para comprar seu respeito. Homens e mulheres negras herdaram o ônus de uma abolição inconclusa, traduzida na ausência de acesso à terra, na marginalidade espacial e na negação de direitos civis básicos. Com isso, a possibilidade de ascensão social foi bloqueada por barreiras estruturais, tornando a transição para uma nova classe média quase impossível em poucas décadas. As condições de pobreza e violência atuam, portanto, como atualizações das heranças coloniais sobre os corpos negros. Assim, como já foi apresentado em parágrafos anteriores: a cidadania do negro é mutilada no trabalho, na remuneração, na localização da moradia, na mobilidade e na educação.

O ensino médio, pela BNCC, não coloca essas questões da vida real, de uma vida estruturada na luta diária contra as forças opressoras que formulam dia a dia a mutilação da cidadania.

Desta forma, a partir de uma leitura anticolonial, tendo como partida Milton Santos, é fundamental constituirmos uma análise que tenha como centralidade a interseccionalidade da raça e da classe e ambas se cruzam na produção do espaço. A questão do racismo e do antirracismo precisa ser pensado no currículo, na formação docente, na escola e na exigência de uma nova legislação escolar.

Essa nova legislação precisa vir dos movimentos de lutas direcionados por professoras e professores negros, junto com toda sociedade civil; assim, é preciso trazer o continente africano e a intelectualidade negra do Brasil para compor uma epistemologia de luta. Dentre tais temos Milton Santos, Renato Emerson dos Santos, Rafael Sanzio dos Anjos, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Samora Machel, todos e todas essas pensadoras nos permitem constituir cabedal teórico para combater o epistemicídio africano e afrobrasileiro e também combater a visão ideológica de que o conhecimento geográfico é exclusivamente branco, europeu e estadunidense.

A Geografia precisa trabalhar com a construção da espacialidade a partir da luta e não da passividade; assim, é necessário trazer temas e questões que estão ausentes na BNCC como os processos históricos de resistência com as lutas dos quilombos e dos povos indígenas por uma espacialidade não capitalista. Esse processo de luta é simplesmente ignorado por completo na BNCC e quando se fala de quilombolas e indígenas não trazem os aspectos da resistência e sim da passividade do funcionalismo neoliberal.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão

histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (Brasil, 2018, p. 15-16).

A BNCC trata a questão indígena e quilombola como uma mera desatenção do currículo e da escola, uma desatenção que não trata de uma escolarização crítica para formar pessoas efetivamente cidadãs e com isso prevalecer a visão de funcionalismo do mercado. Somente são cidadãos, para a BNCC, os sujeitos que consomem, com isso todos os demais tem suas cidadanias mutiladas.

Deste modo, é fundamental trabalhar a Geografia antirracista na escola. Para isso precisamos abandonar uma visão positivista e pseudo-crítica que tudo é justificado pelos aparatos econômicos e com isso produtores de uma dicotômica entre sujeito e o mundo. Essa dicotomia impede que a identificação com a realidade promova uma luta a partir da escola, dos livros didáticos e da própria formação docente. É preciso construir uma cidadania, como apontou Milton Santos (1997), que efetive a valorização do conhecimento e da cultura africana e afrobrasileira, uma cultura que criou espaços de lutas de lutas e de revoluções, uma civilização que tem sido negada pela estrutura racista, com isso a educação antirracista precisa identificar os conhecimentos, as técnicas, a cultura e territorialidade de lutas de homens e mulheres nos continentes africano e americano.

¹Concluída a análise da contribuição de Milton Santos neste tópico — fundamental para a compreensão das categorias de corporeidade e cidadania mutilada no território brasileiro —, a investigação avança agora para o diálogo com a pedagogia crítica e a práxis revolucionária. Na seção seguinte, articulamos as trajetórias de Samora Machel e Paulo Freire, tomando suas propostas educativas como fundamentos epistemológicos indispensáveis para a construção de uma Geografia escolar efetivamente antirracista e anticolonial.

¹ A **FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique)**, fundada em 1962, foi o movimento que liderou a luta armada contra o colonialismo português. Após a independência em 1975, tornou-se o partido governante. Sob a liderança de Samora Machel, a FRELIMO implementou uma reforma educacional revolucionária voltada à criação do "Homem Novo" e à ruptura com a alienação colonial.

3.1. A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PELA GEOGRAFIA: UMA LEITURA DE SAMORA MACHEL E PAULO FREIRE

Nesse horizonte de uma educação crítica e transformadora, o pensamento de Samora Machel oferece contribuições decisivas para compreender os sentidos possíveis da escola como espaço de emancipação. Em sua histórica conferência à Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)², Machel afirmava que:

A tarefa principal da educação, no ensino, nos livros de texto e programas, é inculcar em cada um de nós a ideologia avançada, científica, objectiva, colectiva, que nos permite progredir no processo revolucionário (Machel, 1973, p. 12)

Para Machel, revolucionário moçambicano, a educação não pode ser neutra nem orientada por interesses individuais ou pela manutenção de estruturas opressoras. Ao contrário, ela deve formar sujeitos conscientes, capazes de interpretar e transformar a realidade. Essa concepção rompe com a lógica tecnicista e instrumental que hoje orienta grande parte das políticas educacionais, inclusive o Novo Ensino Médio, cujo currículo flexível e baseado em competências tende a adaptar o sujeito à ordem vigente, e não a questioná-la.

A proposta de Machel de formar um “Homem Novo” tem profunda afinidade com a pedagogia crítica defendida por autores como Paulo Freire e Antonio Gramsci. Para ele, não se trata apenas de “ensinar a ler e escrever”, mas de educar revolucionariamente: desenvolver consciência crítica, responsabilidade coletiva, solidariedade entre os povos, e compromisso com o bem comum. Como afirmou:

Cada um de nós deve assumir com o ensino as suas responsabilidades revolucionárias. Conceber o livro, o estudo, como um instrumento ao serviço exclusivo das massas. Ver no estudo uma tarefa revolucionária, que deve ser combinada com as tarefas revolucionárias de produção e combate” (Machel, 1973, p.12).

Esse posicionamento radical nos convida a pensar criticamente o projeto educacional brasileiro atual: a quem serve? A que sujeitos se destina? Quais saberes privilegia e quais

² Movimento político-militar que lutou pela independência de Moçambique contra o domínio colonial português e, após 1975, tornou-se o partido governante do país, tendo Samora Machel como seu principal líder.

silencia? O Novo Ensino Médio, ao priorizar o empreendedorismo, a empregabilidade e a racionalização curricular, compromete a formação plena dos sujeitos, sobretudo dos jovens negros e periféricos, que frequentemente não têm acesso aos itinerários formativos mais ricos ou à discussão crítica sobre o território, o racismo, e os direitos sociais.

A educação geográfica, nesse cenário, deve assumir um papel insurgente: atuar como mediação para o reconhecimento dos conflitos territoriais, das desigualdades socioespaciais e dos processos de racialização do espaço. A leitura de mundo proporcionada pela Geografia é estratégica para a construção da consciência de classe, de raça e de pertencimento coletivo. Uma Geografia crítica e antirracista, aliada aos princípios revolucionários de Machel, pode contribuir para formar sujeitos que não apenas se localizam no mundo, mas que questionam por que o mundo está organizado como está e o que fazer para mudá-lo.

Portanto, incorporar a visão de educação de Machel ao debate sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil não é apenas um exercício teórico: é afirmar que toda política educacional é também uma escolha de projeto de sociedade. E a sociedade pela qual lutamos — como ele diria — precisa ser “livre da exploração, da ignorância e da superstição”, e voltada à “formação do homem novo”.

Ao pensarmos a educação enquanto o projeto de desenvolvimento humano, é preciso reconhecer que a educação não é neutra, assim sendo estão representadas nos processos de disputa pelo controle do campo educacional a oportunidade de reproduzir a ordem vigente ou superá-la. Dentre aqueles autores que propõem uma pedagogia crítica, destacando o papel da educação para a transformação social podemos citar como grandes expoentes, Paulo Freire no contexto latino-americano e Samora Machel no contexto africano. Embora suas formações sejam bastante diferentes ambos compreendem a educação como um instrumento fundamental para a transformação da realidade, voltada à libertação dos povos oprimidos e à construção de sujeitos históricos.

Para Freire, a educação precisa partir da experiência vivida pelos sujeitos, valorizando seus saberes e promovendo o diálogo entre educadores e educandos. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ele afirma:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. (Freire, 1987, p. 48)

Essa perspectiva valoriza a conscientização (conscientização crítica) como processo formativo, onde o estudante é desafiado a ler e reescrever o mundo a partir de sua realidade concreta. Para Freire, educar é um ato político e, como tal, deve estar comprometido com a superação das opressões históricas, inclusive as de raça, classe e território.

Na mesma direção, Samora Machel, líder da luta pela independência de Moçambique e defensor da educação revolucionária, sustentava que a função da escola era formar sujeitos conscientes e engajados na transformação de seu país e de si mesmos

Ambos os autores convergem ao defender que a educação não pode ser instrumento de adaptação passiva à realidade, mas deve promover a leitura crítica do mundo e o engajamento ativo na construção de novas possibilidades históricas. Em tempos em que o Novo Ensino Médio reduz a função social da escola à empregabilidade e ao empreendedorismo, a proposta de uma educação libertadora torna-se ainda mais urgente.

No pensamento de Freire (1987) e Machel, o ato de estudar é, antes de tudo, um ato político. Ambos rompem com a dicotomia entre saber teórico e prática social, entre formação intelectual e engajamento político. Como afirma(Machel, 1973, p. 12):“Ver no estudo uma tarefa revolucionária, que deve ser combinada com as tarefas revolucionárias de produção e combate.”

Inserir essa perspectiva no currículo — e em especial no ensino da Geografia — implica defender uma educação comprometida com a justiça social, com a superação das desigualdades históricas e com a construção de sujeitos capazes de sonhar e lutar por um outro mundo possível.

Ao compararmos as concepções de educação presentes em Freire e Machel com as apresentadas na BNCC nota-se uma grande diferença entre os princípios que norteiam e direcionam os rumos da educação brasileira.

O quadro abaixo visa comparar a concepção de educação apresentada por Machel (1973) e Freire (1987) com a apresentada na BNCC:

3.1.1 QUADRO 1 – Comparação entre as concepções de educação de Machel/Freire e a BNCC

Conceito/Aspecto	Machel e Freire	BNCC
-------------------------	------------------------	-------------

Natureza da Educação	Processo dialógico e transformador da realidade; busca de uma consciência crítica	Instrumento de padronização e normatização; foco na entrega de conteúdo e no desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.
Construção Social	Coletividade e engajamento comunitário; valorização dos saberes populares e da experiência vivida pelos sujeitos.	Individualismo e meritocracia; foco no desempenho individual e na aquisição de conhecimentos formais; perspectiva eurocêntrica de conhecimento dominante
Objetivo da Educação	Favorece a transformação da realidade e a libertação das amarras coloniais e opressoras; formação de sujeitos históricos capazes de agir sobre o mundo.	Manutenção do status quo e inserção no sistema produtivo; valorização da teoria em detrimento da prática social transformadora; escola como instrumento de classificação social para o sucesso individual no capitalismo.
Sucesso/Fracasso	Compromisso coletivo e projeto social de emancipação; a preocupação central é com o bem-estar coletivo e a superação das desigualdades estruturais.	Responsabilidade individual pelo desempenho; sucesso atrelado à competitividade e à adaptabilidade às demandas do mercado; o fracasso é visto como falta de esforço ou capacidade individual.
Cultura	Elemento central na luta pela contra hegemonia; valorização das culturas populares, tradicionais e insurgentes como base para a produção de saber e ação política; reconhecimento da diversidade cultural como potência transformadora.	Abordagem da cultura como conjunto de conhecimentos e manifestações a serem transmitidos, muitas vezes de forma universalizante e descontextualizada; foco em um cânone cultural estabelecido, com menor ênfase na

		valorização e no diálogo com as culturas locais e diversas, salvo menções pontuais ou periféricas.
Papel do Educador	Mediador dialógico, facilitador da conscientização e do engajamento crítico; atua com o educando.	Transmissor de conteúdo e avaliador de competências; executor de um currículo predefinido; atua para ou sobre o educando.
Concepção de Aluno	Sujeito ativo, pensante e histórico, capaz de ler e transformar o mundo; problematizador da realidade.	Receptor de conhecimento, a ser moldado para atender às demandas do mercado; consumidor de informações e cumpridor de tarefas.
Relação Teoria-Prática	Unidade dialética entre reflexão e ação (práxis); o saber teórico se constrói e se valida na experiência e na transformação social.	Predominância da teoria e do conhecimento formal; a prática, quando presente, é muitas vezes instrumentalizada para a aplicação de conceitos, sem necessariamente promover a crítica e a transformação social.

Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está alinhada a um projeto educacional que contribui diretamente para a manutenção do *status quo*, funcionando como um instrumento de padronização e normatização das subjetividades. Tal lógica reforça a função da escola como mecanismo de classificação social, esvaziando sua potência crítica e tornando-a funcional à racionalidade neoliberal. Nesse sentido, a BNCC materializa o que Milton Santos denominou de perversidade da globalização, ao inserir a educação em uma lógica excludente, em que a técnica e a informação são utilizadas para aprofundar desigualdades e silenciar questionamentos, produzindo uma cidadania mutilada já no ambiente escolar.

Em contraponto a essa lógica, uma proposta de educação como prática da liberdade não pode prescindir do compromisso com a emancipação dos sujeitos. Trata-se de um projeto formativo que visa habilitar o educando a compreender sua historicidade, sua condição de ser-no-mundo

e a necessidade de transformá-lo. Essa perspectiva exige uma pedagogia que vá além da transmissão de conteúdo ou do adestramento para o mercado, apostando na formação de sujeitos históricos, conscientes de sua ancestralidade e de seu papel na disputa territorial e política. Como síntese desse movimento dialético de superação, apresento a seguir o diagrama que ilustra a transição do sujeito-espectador para o sujeito-agente:

3.1.2 QUADRO 2 – Diagrama de Transformação: do Espectador ao Agente

Etapa de Análise	BNCC / Novo Ensino Médio (O Problema)	Geografia de Arquivancada (O Sujeito Produzido)	Geografia Anticolonial (A Superação)
Lógica Estrutural	Estrutura Neoliberal e Mercadológica	Sujeito Espectador e Passivo	Sujeito Agente e Transformador
Conhecimento	Competências Fragmentadas	Conhece o mundo, mas não o interpreta	Lê o mundo para transformá-lo
Subjetividade	Autonomia Individualista e "Projeto de Vida"	Não intervém na realidade social	Reescreve a própria história (Práxis)
Visão Espacial	Silenciamento Racial e Territorial	Visão Fragmentada do Espaço	Visão Totalizante e Crítica

Etapa de Análise	BNCC / Novo Ensino Médio (O Problema)	Geografia de Arquibancada (O Sujeito Produzido)	Geografia Anticolonial (A Superação)
Resultado Cívico	Formação de Capital Humano	Cidadania Mutilada	Cidadania Plena e Re-existência
Pilar Teórico	Racionalidade Instrumental	Alienação e Passividade	Freire, Machel, Santos e Gramsci

A sistematização teórica apresentada neste capítulo permite compreender que a 'Geografia de Arquibancada' não é um erro de percurso, mas um projeto deliberado de esvaziamento da agência política dos sujeitos periféricos. Contudo, a teoria só ganha corpo quando confrontada com a realidade das contradições vividas no cotidiano escolar. Assim, o próximo capítulo dedica-se ao relato e à análise da minha experiência docente na rede estadual de Minas Gerais entre os anos de 2023 e 2025. Ao observar os sintomas desse esvaziamento curricular na prática, busco investigar as possibilidades de fissuras nesse sistema, utilizando os pilares da Geografia Anticolonial para transformar a sala de aula em um espaço de re-existência e de descida da arquibancada rumo ao campo da ação transformadora.

4. UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO LIMITE DA BNCC: UMA LEITURA ANTIRRACISTA

Desde a Constituição de 1988, o debate sobre a universalidade e a qualidade do acesso à educação tem ocupado o centro das disputas políticas no país. Ao analisar o contexto que antecedeu a reforma do ensino médio, Brasil (2023) destaca que as políticas educacionais implementadas entre 2002 e 2015 promoveram uma democratização inédita. A expansão das universidades federais, dos institutos técnicos e a consolidação das políticas de cotas permitiram que as populações historicamente excluídas ocupassem espaços de prestígio acadêmico, inclusive com o fomento à internacionalização por meio do Programa Ciência sem Fronteiras.

Essa nova configuração demográfica no ensino superior gerou tensões profundas na classe dominante brasileira. A presença dos filhos da classe trabalhadora dividindo os mesmos bancos universitários com os filhos das elites chocou uma estrutura social alicerçada no racismo e na hierarquização. Nesse cenário, a universalização da educação e a mobilidade social negra são percebidas como ameaças à manutenção do status quo, revelando que o incômodo da classe dominante é, na verdade, a resistência ao projeto de uma cidadania plena para todos.

Nesse sentido a necessidade da reforma do ensino médio buscava afirmar a educação como mecanismo divisório entre as classes ou como Brasil define mecanismo de perpetuação de desigualdades. Brasil (2023) defendeu que a partir de 2016 no cenário político nacional foram apresentadas condições políticas que permitiram a implementação da reforma do ensino médio que levou a formulação da BNCC apontando que esta reforma foi feita rapidamente e que não teria levado em consideração reflexões que poderiam promover resultados mais significativos para uma verdadeira reforma educacional.

O projeto educacional representado pela BNCC é um projeto de precarização da educação, uma vez que a redução constante dos investimentos em educação impactou negativamente, colocando a educação como mercadoria onde aqueles que têm recursos financeiros teriam acesso a uma educação de qualidade enquanto aqueles que dependem do serviço público ficariam apenas com as sobras. A educação como serviço bem como a saúde reacendem a chama do neoliberalismo que esteve rondando as discussões sobre essas temáticas

Além da precarização da educação, a eliminação de certos conteúdos escolares cria também um cenário onde os jovens cada vez mais cedo se veem obrigados a tomar uma decisão a respeito de suas carreiras profissionais em um cenário profundamente impactado pela reforma trabalhista.

No que tange ao currículo, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece em sua base que os estudantes devem obter um conjunto de competências e habilidades gerais voltadas a uma suposta 'leitura de mundo'. Contudo, é imperativo questionar se o caminho apresentado pelo documento permite, de fato, uma apropriação crítica dos conteúdos ou se essa reflexão está, na verdade, alinhada a projetos educacionais de cunho puramente mercadológico.

Ferretti (2017) ao discutir a reforma do ensino médio defende que o conceito de qualidade de educação proposto na BNCC deve ser questionado, pois afirma que o currículo ao se tornar flexibilizado, tornou-se reducionista, uma vez que ao contemplar o currículo como único no país especificidades locais são desconsideradas.

O processo de Universalização da educação ocorrido após a Constituição de 1988 acabou por gerar níveis diferentes de educação, ou seja, a classe dominante teve acesso a uma educação diferente da classe trabalhadora o que implica em que a educação ao invés de se tornar uma ferramenta de diminuição das desigualdades sociais transformou-se em uma régua para medir a qual grupo pertence determinado indivíduo a partir do seu envolvimento com os processos educacionais.

Na prática a classe dominante não atua no sentido de universalizar uma educação de qualidade, mas sim de transformá-la em um instrumento eficaz de classificação social e de domínio cultural. Essa universalização educacional nunca empreendeu caminhos revolucionários que colocassem a classe trabalhadora no centro das decisões, ao contrário sempre teve uma postura excludente, elitista e racista.

A retração dos investimentos públicos empurra o sistema educacional para a lógica do mercado, em que a qualidade passa a ser tratada como mercadoria. Aqueles que dispõem de capital financeiro acessam instituições e itinerários formativos mais robustos, garantindo, assim, posições de prestígio no mercado de trabalho e na estrutura social. Por outro lado, a maioria da população, dependente da educação pública, é relegada a um ensino precarizado, com conteúdo empobrecidos e práticas que dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de questionamento das estruturas sociais.

Essa dinâmica insere a educação no campo das políticas neoliberais, nas quais o conhecimento deixa de ser direito social e passa a ser tratado como serviço. A lógica do Novo

Ensino Médio, sustentada pela BNCC, reflete essa racionalidade ao promover a flexibilização curricular e ao eliminar conteúdos formativos essenciais. Tal estrutura oferece aos jovens uma suposta liberdade de escolha, quando, na realidade, os empurra para decisões precoces sobre trajetórias profissionais em um contexto de trabalho precarizado e volátil. O currículo, ao tornar-se padronizado e simplificado, ignora as especificidades territoriais, culturais e socioeconômicas do país, reafirmando uma concepção de escola funcional à reprodução das desigualdades.

Nesse cenário, a BNCC opera como um mecanismo de conformação da força de trabalho, moldando sujeitos para se adaptarem, e não para questionarem. Sua ênfase em competências e habilidades descoladas de um referencial crítico favorece a construção de um perfil de trabalhador flexível, adaptável e silencioso diante das contradições sociais. Essa racionalidade se alinha à lógica da globalização perversa, conforme denunciada por Milton Santos (2018), em que a técnica e a informação são apropriadas para aprofundar a concentração de poder, intensificar a fragmentação dos territórios e camuflar as exclusões sistêmicas sob o discurso da modernização.

Essa análise crítica do papel da BNCC nos convida a aprofundar nossa compreensão de como as diretrizes nacionais se materializam e são (re)interpretadas em contextos específicos. É nesse ponto que se torna crucial a análise comparativa entre a BNCC e o Currículo de Referência de Minas Gerais que abordaremos a seguir.

4.1 BNCC, CURRÍCULO DE MG E PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES

O Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) segue a estrutura de competências e habilidades proposta pela BNCC. Diante desse cenário, a presente seção busca articular minha experiência prática como docente da rede estadual entre 2023 e 2025, comparando as propostas da BNCC, do CRMG e do plano de curso com a realidade observada em sala de aula.

A partir de 2023, tive a experiência de atuar como professor regente de Geografia. Especificamente nos anos de 2024 e 2025, leccionei para turmas do segundo ano do Ensino Médio durante o primeiro e segundo bimestres. Nessa prática, pude compreender como a escola prioriza a preparação para o Enem e o acesso ao ensino superior público.

Embora a gestão escolar demonstre genuína preocupação com o futuro discente, percebi que a exigência de cumprir rigidamente o currículo frequentemente impossibilitava uma reflexão profunda sobre temas geográficos cruciais. Por exemplo, discussões sobre como a urbanização, a industrialização e a globalização transformaram radicalmente os modos de vida no último século, ou como o consumo globalizado impõe padrões homogêneos (como iPhone, redes de fast food e streamings), desconsiderando particularidades locais, eram constantemente abreviadas. Essa superficialidade era agravada por uma condição material incontornável: a carga horária drasticamente reduzida. No ano anterior, as turmas do terceiro ano tinham apenas uma aula semanal de Geografia (10 aulas/bimestre). Mesmo no segundo ano, com duas aulas semanais (20 aulas/bimestre), a riqueza e a complexidade temática da Geografia chocavam-se com a escassez do tempo disponível, tornando praticamente inviável qualquer debate que exigisse maior profundidade.

Ao questionar os impactos reais do Novo Ensino Médio, deparei-me com uma visão instrumental da educação: alunos que afirmavam achar os conteúdos excessivos ou que só viam valor no aprendizado associado à sua capacidade de gerar renda no futuro. Essa percepção revela a naturalização de uma lógica na qual a vida se torna um objeto de consumo – ou seja, o indivíduo é ao mesmo tempo produto e consumidor do modo de vida capitalista, sem sequer questionar se deseja aderir a ele.

A estrutura do sistema educacional baseada tanto na BNCC enquanto no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) aponta as competências e habilidades como elementos fundamentais no desenvolvimento educacional. O quadro abaixo exemplifica o conteúdo

apresentado no plano de curso que é o documento que estrutura o currículo e as competências habilidades ao longo dos bimestres. O exemplo abaixo trata do currículo de Geografia do primeiro bimestre do segundo ano do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais.

Existe uma contradição latente entre o discurso dos documentos oficiais e a materialidade do cotidiano escolar. Embora o CRMG sustente que a unificação das Ciências Humanas não implica a supressão de componentes, a realidade revela o oposto. Sob o pretexto de uma organização interdisciplinar, o que se observa é o aprofundamento da fragmentação do saber. Na prática, a interdisciplinaridade deixa de ser uma articulação teórica para se tornar um obstáculo operacional, onde os Itinerários Formativos acabam por esvaziar a densidade da Geografia, subordinando-a a competências genéricas que ignoram o 'chão da escola'.

4.1.1 QUADRO 3 - ESTRUTURA CURRICULAR DO 1º BIMESTRE 2025

Unidade Temática	Competência	Habilidade	Objeto de Conhecimento
Política e Trabalho	Competência 6: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS656) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos...	Demografia e condições de vida. Reconhecimento da fragmentação socioespacial...
Política e Trabalho	Competência 6: Participar do debate público de forma consciente e qualificada...	(EM13CHS666) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira...	Dinâmica da população mundial. Compreensão da dinâmica da população brasileira...

Unidade Temática	Competência	Habilidade	Objeto de Conhecimento
Organismos Internaci³onais	Competência 6: Participar do debate público de forma consciente e qualificada...	(EM13CHS602) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial...	Análise dos organismos internacionais, como ONU, FMI, Conselho de Segurança...
América Latina: Autoritarismo e Conflitos	Competência 6: Participar do debate público de forma consciente e qualificada...	(EM13CHS602) Identificar a presença do patrimonialismo, autoritarismo e populismo...	Conhecimento da formação territorial do continente americano analisando adversidades culturais...

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Plano de Curso (2025).

Com base nos quadros acima podemos notar que a BNCC ao trabalhar competências e habilidades ela fragmenta o conhecimento na medida em que cada competência habilidade parece independente e este movimento acaba por tornar difícil revelar as conexões entre as temáticas. Pensando em um campo de futebol, é como se o zagueiro ficasse limitado apenas a pequena área o atacante apenas da grande área e não houvesse movimentações e dinâmicas num jogo de futebol, Assim como o que faz um grande jogador é a sua capacidade de ler o jogo e interpretar o campo, a ciência geográfica tem por potencial habilitar os seus educandos a entender o mundo e suas relações.

É importante ressaltar que um dos problemas do currículo baseado em competências e habilidades é que embora alguns assuntos sejam abordados, a dinâmica escolar não permite que haja verdadeiro aprofundamento e reflexão uma vez que não há tempo hábil para o aprofundamento em questões e a análise de diversos pontos de vista sobre determinados assuntos. Depois, ao longo de um bimestre, são cerca de 20 aulas de 50 minutos, porém, conforme representado pelo quadro acima, a quantidade de conteúdo que precisa ser abordada

³ ONU (Organização das Nações Unidas); FMI (Fundo Monetário Internacional)

ao longo de um bimestre é elevada, impossibilitando assim que seja de fato construída uma relação a respeito do conteúdo que permita ao aluno compreender os assuntos apresentados em sala de aula considerando a sua realidade.

4.1.2 QUADRO 4 - ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DETALHADAS, apresentadas no plano de curso

Habilidade	Orientações Pedagógicas (Estratégias de Aula)
(EM13CHS656)	Trabalho com análise de dados demográficos e condições de vida. Elaboração de mapas temáticos sobre vulnerabilidade social e territorial (educação, moradia, saúde, violência). Problematização dos princípios dos Direitos Humanos.
(EM13CHS666)	Análise das contradições urbanas (favelas, ocupações, áreas planejadas). Reconhecimento das causas históricas das desigualdades. Identificação de demandas populacionais. Comparação de indicadores socioeconômicos. Discussão sobre grupos formadores da sociedade brasileira.
(EM13CHS602)	Análise do papel das organizações internacionais na regulação global. Análise da ação da ONU em conflitos e fluxos de refugiados. Exame do combate à xenofobia e garantia de direitos. Análise de condições de trabalho. Papel regulador de organismos (OMC, OIT, FAO). ⁴
(EM13CHS602)	Investigação de questões fronteiriças e conflitos na América Latina. Compreensão de divergências políticas, históricas e geográficas. Análise do impacto de guerrilhas na violência e migrações forçadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Plano de Curso (2025).

Um entrave central na lógica da BNCC e dos documentos que a sucedem é a ausência de profundidade nas análises socioespaciais. Metaforicamente, o currículo proposto assemelha-se a uma análise externa do jogo de futebol por quem jamais adentrou o estádio ou manejou a bola; os estudantes até decoram os conteúdos, mas tornam-se alienados da relação desses temas com as realidades em que vivem. É o que defino como uma **Geografia de Arquibancada**: uma

⁴ONU (Organização das Nações Unidas); FMI (Fundo Monetário Internacional); OIT (Organização Internacional do Trabalho); FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura).

estrutura normativa que retira o protagonismo da análise espacial e a substitui por uma técnica mecânica e se⁵m vida.

Como pude observar em minha experiência docente, essa superficialidade atua como uma ferramenta deliberada de silenciamento. Ao promover o debate geográfico desprovido de práxis — o 'falar de futebol sem tocar na bola' —, o currículo obstaculiza que o estudante negro e periférico utilize o instrumental geográfico como ferramenta de insurgência. Em última análise, retira-se a possibilidade de que o aluno 'chute a gol' contra o racismo estrutural, confinando-o ao papel de espectador passivo de sua própria exclusão.

. Segundo a lógica de Teun van Dijk (2008), esse distanciamento entre o conceito e a vida é onde o racismo é ensinado e reproduzido pelo silêncio: o aluno estuda a população como um dado estatístico, mas é impedido de entender as perversidades que moldam a demografia da sua própria vizinhança. O aluno entende a demografia e sabe quantos habitantes tem na cidade quantas escolas quantos postos de saúde enfim mas ao mesmo tempo ele não é capaz de fazer a leitura entender as razões que o levam a morar num bairro periférico longe do centro porque às vezes determinadas estruturas sociais como por exemplo shoppings a universidade como a UFU ou estruturas, por exemplo, em Uberlândia presença no setor sul da cidade porque ele mora longe dessas estruturas eles compreendem o conceito mas está alienado da realidade cotidiana.

Nesse sentido, a proposta de uma educação geográfica anticolonial — pautada no combate a toda forma de opressão e racismo, e inspirada nos valores de Paulo Freire e Samora Machel — torna-se indispensável. Ela surge como o contraponto necessário à 'Geografia de arquibancada' imposta pela BNCC que, sob um simulacro de discurso integrativo, promove, na verdade, a alienação. Pensar a Geografia sob uma perspectiva anticolonial significa, portanto, devolver ao aluno a agência e a capacidade de ler o mundo para transformá-lo, e não apenas para aceitá-lo.

Todavia, essa alienação produzida pela 'Geografia de Arquibancada' não opera de forma isolada; ela é sustentada por uma engenharia pedagógica que busca o consenso subjetivo. Como aponta Michael Apple (2006), a hegemonia neoliberal satura o currículo para que as desigualdades estruturais pareçam naturais ou meramente individuais. É nesse cenário que a disciplina de 'Projeto de Vida' emerge não como um espaço de libertação, mas como o eixo

estruturante dessa lógica — cuja fundamentação sistêmica e neoliberal será detalhada no tópico 4.2 desta dissertação, essa disciplina funciona como o braço subjetivo da reforma, deslocando as tensões do território para o campo das competências socioemocionais. Assim, para compreender como a BNCC retira a 'bola' do jogo crítico, é preciso analisar como o Projeto de Vida atua na modelagem de um sujeito que, embora excluído, é incentivado a ver sua condição apenas como um desafio de gestão pessoal, conforme discutiremos a seguir.

4.2 O Contexto Sistêmico: A Disciplina de "Projeto de Vida" como Eixo Estruturante da Lógica Neoliberal

No ano de 2025, além de ministrar aulas de Geografia para o segundo ano do ensino médio também tive oportunidade de trabalhar o itinerário temático do projeto de vida para o segundo ano do ensino médio. Minhas críticas ao componente curricular projeto de vida começam a partir da compreensão de que algumas temáticas que ali são apresentadas poderiam ser trabalhadas em maior conexão como temáticas apresentadas por outras disciplinas como por exemplo filosofia, sociologia ou Geografia. O projeto de vida dentro da lógica escolar estabelecida acaba se colocando como um elemento de confirmação social uma vez que embora afirme alinhar as dimensões profissional, pessoal e cidadã entendo que direciona muito a lógica das reflexões para aspectos da vida individual e não tem preocupação com a construção de uma realidade coletiva.

O projeto de vida da forma que está estruturado atualmente favorece elementos que estão diretamente relacionados à sociedade capitalista, o individualismo e a competitividade. Todo o processo educacional aponta para uma corrida onde quem foi mais rápido ou mais forte obter a vantagem diante dos outros.

Ao introduzir os itinerários formativos no NEM a justificativa foi possibilitar aos alunos possibilidades educacionais que dialogassem com os interesses e aptidões educacionais ao processo formativo. Este movimento leva a criação do Projeto de vida enquanto disciplina escolar.



Fonte: SEE-MG.

O caderno de projeto de vida destaca enquanto preocupações formativas, as dimensões: pessoal, cidadã e profissional, considerando estes elementos como essenciais na construção de um projeto de vida. Destaca-se no currículo do Projeto de vida do Novo Ensino Médio a sua fundamentação na Pedagogia das competências, o que marca uma relação forte com o neoliberalismo.

O projeto de vida destaca se enquanto o braço de um neoliberalismo na medida em que ele estimula pensamento individualizado centrado nas necessidades individuais. Ao focar exclusivamente na gestão do 'eu', a disciplina de Projeto de Vida opera o que Michael Apple (2006) define como uma saturação ideológica: convence-se o estudante de que o sucesso é uma questão de resiliência e esforço, e não de superação de barreiras estruturais.

Nesse sentido, a pedagogia das competências atua para 'despolitizar' o jovem negro e periférico. Enquanto a Geografia Anticolonial buscava entender como o território e o racismo estrutural limitam as trajetórias, o Projeto de Vida os ensina a serem 'empreendedores de si mesmos' em um mercado de trabalho precarizado. É a materialização da Geografia de Arquibancada: incentiva-se o sonho de entrar no campo, mas retira-se a 'bola' (o instrumental crítico) para questionar por que as regras do jogo foram feitas para excluí-los. Portanto, o Projeto de Vida é a antítese do 'Homem Novo' de Machel (1973): em vez de libertação coletiva, molda o sujeito para a conformidade e para a aceitação passiva de uma cidadania mutilada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, assume o papel fundamental de promover o pensamento crítico, possuindo uma importância ímpar na formação humana integral. Conforme aponta Santos, a globalização, em sua face de "fábula", busca legitimar a perversidade do capital e a tirania do dinheiro, difundindo o mito da aldeia global enquanto ignora deliberadamente os desafios locais.

Entendo, como sujeito desta pesquisa e docente, que o compromisso da educação deve ser a formação de um sujeito capaz de interpretar o mundo de forma a compreender as relações que nele existem e como isso afeta a dinâmica de sua vida. Fatores como política, educação e cultura exercem impacto profundo em diversas esferas sociais. Contudo, o projeto da BNCC, aliado à lógica neoliberal, reforça valores de individualismo e violência simbólica na medida em que representa um "Projeto de Vida" alienado das realidades materiais do sujeito, contribuindo para o que denominei nesta dissertação como "Geografia de Arquibancada".

Esta alienação, identificada em minha prática docente entre 2023 e 2025, é sustentada por uma engenharia pedagógica que busca o consenso subjetivo. Como aponta a análise crítica fundamentada em Van Dijk (2008) e Michael Apple (2006), o esvaziamento de temas como o racismo estrutural e a fragmentação socioespacial não é uma lacuna acidental, mas uma ferramenta de hegemonia. O aluno é ensinado a ver a si mesmo como um "empreendedor" solitário, sendo impedido de entender as razões territoriais que o mantêm longe das estruturas de poder e saber.

Diante desse cenário de esvaziamento curricular e subjetivo, esta dissertação propõe a articulação entre a educação libertadora de Freire (1987) e o "Homem Novo" de Machel (1973). A superação do individualismo capitalista — que, como alerta Machel (1973), favorece o explorador e isola o explorado — exige uma educação geográfica anticolonial pautada no compromisso ético da formação cidadã.

Nesse sentido, o questionamento da hegemonia cultural em Gramsci () e a aposta de Milton Santos (2018) na cultura popular como motor de uma "transição em marcha" tornam-se pilares para que a escola retome seu potencial de transformação. O objetivo final desta pesquisa é que o aluno deixe de ser um mero reprodutor de informações técnicas, capacitando-o para que sua leitura de mundo resulte em uma influência real e em um impacto efetivo na construção de uma sociedade pautada na coletividade e na justiça social

As reflexões aqui traçadas não encerram o debate, mas pretendem servir de base para uma agenda de pesquisa e ação que desça das arquibancadas teóricas rumo ao campo da prática docente. Como desdobramentos futuros, esta investigação projeta-se na elaboração de artigos acadêmicos que aprofundem o conceito de Geografia de Arquibancada e na criação de materiais didáticos que ofereçam subsídios reais para uma geografia anticolonial nas escolas públicas. Almeja-se, ainda, a realização de oficinas de formação continuada com professores da rede estadual, articulando a crítica ao neoliberalismo com estratégias de visibilização das rugosidades e resistências negras no território.

Em última análise, o impacto esperado desta dissertação é fortalecer a formação de educadores que se reconheçam como intelectuais orgânicos, capazes de mediar a transição de seus alunos da condição de espectadores para a de jogadores históricos. Pois, como nos ensina Freire, o ato de ler o mundo é apenas o prelúdio para o compromisso inadiável de reescrevê-lo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio** [...]. In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. D. L.; MILLER, S. **As (contra)reformas na educação hoje**. [S. l.]: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018. p. 125–148.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Tulio. **Ensino de Geografia: Novos e Velhos Desafios**. [s. l.]: [s. n.], 2010.

BARBOSA, Tulio. **Manual de anticolonialismo: volume I: A construção do anticolonialismo hoje**. Uberlândia, MG: Núcleo Teoria Anticolonial, 2023.

BOSCHETTI, L. P. Z. **A pedagogia das competências: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR**. [s. l.]: [s. n.], 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 ago. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2015.

BRASIL. Portaria nº 790, de 20 de julho de 2016. Institui Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2013.

BRAZIL, D. **O contexto histórico da reforma do ensino médio**. Portal: A Terra é Redonda, 30 mar. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/>. Acesso em: 2 maio 2025.

BUGS, J. D. V.; TOMAZETTI, E. M. **Como chegamos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)?** Olhar de Professor, v. 25, 2022.

CONCEIÇÃO, J. C. D. **Cultura e educação num contexto articulador de mediações pedagógicas significativas**. Cidadania em Ação, v. 4, n. 1, p. 41–60, 2021. <https://doi.org/10.5965/259464124143>

CUNHA, Maria Roselândia Barros; GONÇALVES, Luiz Antônio Araújo. **Impactos da reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã**. Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 60, p. 341-368, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria Do Cotidiano E a Escola De Vigotski**. 3. ed. [S. l.]: Autores Associados, 2001.

EUFRÁSIO, Gustavo Henrique Camargo; COSTA, Carmem Lúcia. **A reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: do temor à necessidade da ciência geográfica**. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 22, n. 84, p. 14-24, 2021. <https://doi.org/10.14393/RCG228456398>

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 108, p. 25-42, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. A organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

INSTITUTO UNIBANCO. **Novo Ensino Médio: saiba como tudo começou**. [S. l.]: Instituto Unibanco, [s.d.]. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/novo-ensino-medio-saiba-como-tudo-comecou/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

JUSTINO, J. F. et al. **A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico-Racial [...]**. Olhar de Professor, v. 25, p. 1–19, 2022. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20448.068>

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **Afinal, para onde caminha o ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?** Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 370-397, 2021.

MACHADO, M. M. **Ler Gramsci para pensar a política e a educação**. [S. l.]: Editora Scotti Eireli, 2020.

MACHEL, Samora M. **Educar o Homem para Vencer a Guerra, Criar uma Sociedade Nova e Desenvolver a Pátria**. Moçambique: [s. n.], 1973.

MINISTRO da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. **G1**, [S. l.], 10 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: 22 mar. 2026.

OLIVEIRA, Ramon de. **A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal**. Educação Unisinos, v. 24, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.05>

PENNA, Fernando. O que é o projeto “Escola sem Partido”? In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PINHEIRO, F. F. D. S. et al. **A pedagogia das competências no projeto de vida do novo ensino médio [...]**. DELOS Desarrollo Local Sostenible, v. 17, n. 59, 2024.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita; RIBEIRO, Willame de Oliveira. **Ciência do espaço sem espaço**: disciplina Geografia e reforma do Ensino Médio no Brasil. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 25, 2020.

SANTOS, Milton. **Cidadanias mutiladas**. In: LERNER, Julio (Ed.). O preconceito. São Paulo: IMESP, 1997, p. 133-144.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum À Consciência Filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Robson Veríssimo. **Autonomia na BNCC**: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. Revista Educação Pública, v. 22, nº 36, 2022.

SILVAS, Itamar Mendes da; GIOVEDI, Valter Martins. **A regressividade democrática da BNCC**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 38, n. 1, 2022.

VAN DIJK, Teun A. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.