

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

MANOEL JOSÉ DA SILVA NETO

**GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES
MODUS OPERANTE DA GEOGRAFIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

PORTO ALEGRE

2025

MANOEL JOSÉ DA SILVA NETO

**GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES
MODUS OPERANTE DA GEOGRAFIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador(a): Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

PORTO ALEGRE

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Neto, Manoel José da Silva
GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES MODUS OPERANTE DA
GEOGRAFIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL / Manoel José da Silva Neto. -- 2025.
119 f.
Orientadora: Élide Pasini Tonetto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,
2025.

1. BNCC. 2. Geografia Escolar. 3. Neoliberalismo.
4. Governo. I. Pasini Tonetto, Élide, orient.
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Manoel José da Silva Neto

**GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES
MODUS OPERANTE DA GEOGRAFIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

Porto Alegre, 18 de Dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira
Membro Titular Externo
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Profa. Dra. Denise Wildner Theves
Membro Titular
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini
Membro Titular
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Não nos vemos se não saímos de nós.

José Saramago, 1997.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da UFRGS, quero expressar meu sincero agradecimento por me permitir realizar minha pesquisa e por oferecer um ambiente tão acolhedor e estimulante. A troca de experiências com colegas e professores foi uma parte essencial desta jornada, e cada momento ao lado de vocês contribuiu imensamente para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Gostaria de agradecer à CAPES pela oferta da bolsa, esse apoio foi muito importante para seguir adiante com a pesquisa e a sua conclusão.

Aos membros da Banca Examinadora, Ivaine Tonini e ao Aldo Oliveira, cujas análises e sugestões cuidadosas foram de imensa importância para a conclusão deste trabalho. A generosidade com que dedicaram seu tempo e sua atenção foi fundamental para enriquecer a qualidade da pesquisa. Agradeço de coração pelas indicações e sugestões valiosas que vocês me propuseram durante esta pesquisa.

Um agradecimento especial à professora Dra. Denise Theves, cuja presença iluminada e cheia de energia traz uma alegria contagiante para todos ao seu redor.

Ao Professor Dr. Aldo Oliveira, um verdadeiro exemplo de ser humano e profissional. Em 2019, sua presença transformou a minha vida de maneira que eu jamais imaginei. Seu apoio constante e sua orientação foram fundamentais para a minha jornada pessoal e acadêmica, e a influência positiva que você exerce sobre mim é imensurável. Sou profundamente grato também pela sua recomendação para o programa de pós-graduação da UFRGS. Sua indicação foi a chave que abriu as portas para este novo e empolgante capítulo da minha vida acadêmica. Agradeço de coração por tudo o que você fez e continua fazendo por mim.

À Professora Dra. Elida Tonetto, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão, você foi uma fonte constante de inspiração e apoio ao longo desta jornada. Sua orientação, seu carinho, sua gentileza, sua paciência e sua sabedoria iluminaram meu caminho e tornaram cada desafio mais fácil de enfrentar. A sua capacidade de tornar o processo de pesquisa prático, didático e enriquecedor é algo que eu valorizo imensamente. Seu carinho e sua dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, cada conversa e conselho contribuíram para chegarmos até este momento. Sinto-me verdadeiramente privilegiado por ter tido a oportunidade de aprender e crescer sob sua orientação. Agradeço de coração por

todo o seu empenho, por acreditar em mim e por ser uma pesquisadora tão inspiradora. Sua presença foi um verdadeiro presente durante toda esta jornada.

À minha família, pelo apoio incondicional, o amor e a paciência de cada um de vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Vocês foram minha base, oferecendo encorajamento e compreensão em cada etapa desta jornada. Agradeço por acreditarem em mim e por estarem sempre ao meu lado, compartilhando tanto os desafios quanto as conquistas. Este trabalho é, em grande parte, fruto do suporte e da dedicação de vocês. Sou eternamente grato por todo o amor e pela força que me deram ao longo deste percurso.

Ao meu namorado Jonathan Saueressig, por me mostrar que o amor transcende qualquer espaço e qualquer fronteira geográfica. Sua ajuda no suporte e na manutenção do computador foi fundamental para a continuidade e finalização dessa pesquisa.

Aos amigos que se fazem presente nesta distribuição espacial por onde meu corpo habita e habitou durante a minha trajetória enquanto ex-aluno da UFCG – Cajazeiras, e aos novos que emergiram durante a minha chegada em Porto Alegre - RS, em especial ao Eliton, Gabriel, Leonardo, Glauber, Bianca, Bruno, Gregory e aos demais colegas da Geografia tanto da UFCG como da UFRGS.

Às demais pessoas que contribuíram nesta caminhada, cada um de vocês, desempenharam um papel especial na formação do meu ser e da minha subjetividade. Não seria o professor de Geografia e o ser humano que sou hoje sem ter cruzado os caminhos com vocês ao longo dessa jornada. Muito obrigado a todas e todos.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o governo dos estados, tendo como objetivos específicos: a) contextualizar a BNCC no panorama político e educacional contemporâneo por meio dos discursos produzidos para sua implementação; b) descrever a organização conceitual, temática e metodológica preconizada para a Geografia nos Anos Finais do EF previstas na BNCC; c) analisar a operacionalidade da Geografia presente na BNCC para o governo dos estados. Os caminhos da pesquisa amparam-se nos pressupostos teórico-metodológicos pós-críticos em Educação, nos Estudos Culturais e na análise discursiva, a partir dos estudos foucaultianos em Educação, como inspiração analítica os conceitos centrais que balizam as análises são Liberalismo e Neoliberalismo, Governo, Currículo e Políticas Educacionais. As análises apontam que a BNCC emerge dentro do modelo social e econômico capitalista, que é pautado nas práticas neoliberais e que buscam dentro do cenário educacional e da esfera pública espaços para se inserirem e realizarem práticas de governo, tendo como alvo as subjetividades dos estudantes que estão em processo de formação. Assim, o componente curricular Geografia proposto pela BNCC está a serviço dos agentes neoliberais, especialmente ao possibilitar uma formação voltada e pensada ao mundo do trabalho, em que os estudantes estão cada vez mais inseridos em uma racionalidade neoliberal, que busca moldar o sujeito autorregulador, dotado de vontade e desejo em ser o mais hábil e eficiente, sendo operacionalizadas na BNCC principalmente através do desenvolvimento de competências e habilidades. Ao definir o que deve ser ensinado em cada unidade temática, está posto um modo de governar a autonomia do professor na constituição da sua prática pedagógica. Tal “governo” (Veiga-Neto, 2007) ocorre através da padronização dos saberes geográficos, que se tornam unificados e genéricos, desconsiderando as especificidades locais e regionais. Nesse sentido, o governo opera por meio do disciplinamento dos conteúdos a serem ensinados e do controle do que deve ser ensinado e quais objetivos devem ser alcançados, impondo uma prática de reprodução e produção de saberes.

Palavras-chave: BNCC; Geografia Escolar; Neoliberalismo; Governo.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the operationality of Geography in Elementary Education - Final Years within the National Common Curricular Base (NCCB) for governing students. The specific objectives are: a) to contextualize the NCCB in the contemporary political and educational landscape through the discourses produced for its implementation; b) to describe the conceptual, thematic, and methodological organization recommended for Geography in Elementary Education - Final Years as outlined in the NCCB; and c) to analyze the operationality of Geography in the NCCB for the governing of students. The research approach is grounded in post-critical theoretical and methodological assumptions in Education, Cultural Studies, and discourse analysis, drawing on Foucauldian studies in Education as an analytical inspiration. The central concepts guiding the analysis are Liberalism and Neoliberalism, Gouvernement, Curriculum, and Educational Policies. The analysis indicates that the NCCB emerges within the capitalist social and economic model, which is based on neoliberal practices seeking educational and public spaces to embed themselves and carry out governing practices, targeting the subjectivities of students undergoing formation. Thus, the Geography curricular component proposed by the NCCB serves the interests of neoliberal agents, especially by enabling an education focused on the world of work, in which students are increasingly immersed in a neoliberal rationality that seeks to shape the self-regulating individual, endowed with the will and desire to be as skilled and efficient as possible. This is primarily operationalized in the NCCB through the development of competencies and skills. By defining what should be taught in each thematic unit, a mode of governing the teacher's autonomy in shaping their pedagogical practice is established. Such "gouvernement" (Veiga-Neto, 2007) occurs through the standardization of geographical knowledge, which becomes unified and generic, disregarding local and regional specificities. In this sense, the government operates through the disciplining of the content to be taught and the control of what should be taught and what objectives must be achieved, imposing a practice of reproduction and production of knowledge.

Key-words: NCCB; School Geography; Neoliberalism; Gouvernement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estado e o Mercado nos diversos sistemas econômicos.....	31
Figura 2 - Perfeccionismo Neoliberal do SUjeito	38
Figura 3 - Os campos analíticos: forças motrizes.....	63
Figura 4 - Caminhos do Mercado até a Escola	64
Figura 5 - Página da BNCC.....	66
Figura 6 - Parceiros contidos no site da BNCC	67
Figura 7 – Abas contidas no site da BNCC para implementação.....	68
Figura 8 - Do macro para o micro: das Ciências Humanas até a Geografia	72
Figura 9 - Código Alfanumérico do 6 ^o ano da Geografia no EF Anos Finais.....	99
Figura 10 - Formas geométricas de interpretação do Capitalismo	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Códigos Alfanuméricos das Habilidades do 6º ao 9º ano do EF Anos Finais	99
Tabela 2 - Organização metodológica da Geografia na BNCC EF - Anos Finais....	102
Tabela 3 - Organização da Geografia na BNCC EF - Anos Finais - 8º ano	103
Tabela 4 - Organização da Geografia na BNCC EF - Anos Finais - 9º ano	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais conceitos e autores usados na pesquisa	27
Quadro 2 - Aspectos do Neoliberalismo presentes no Estado	30
Quadro 3 - Trajetória das políticas educacionais brasileiras (1988-2018).....	57
Quadro 4 - Conceitos e categorias na Área de Ciências Humanas na BNCC	73
Quadro 5 – Formas de compreensão do espaço	74
Quadro 6 - As Ciências Humanas no Ensino Fundamental - Anos Finais: perspectiva de ensino.....	80
Quadro 7 - As Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais: perspectiva do neoliberal.....	81
Quadro 8 - Definições de Habilidades, Competências e Unidade Temáticas na BNCC	83
Quadro 9 - Descrição dos Princípios do Raciocínio geográfico na BNCC	84
Quadro 10 - Fontes Teóricas para o Princípio Geográfico da BNCC	86
Quadro 11 - Princípios e Conceitos da Geografia na BNCC	88
Quadro 12 – As cinco unidades temáticas da Geografia na BNCC	89
Quadro 13 - Descrição e objetivos das Cinco Unidades Temáticas da Geografia na BNCC	90
Quadro 14 - O EF Anos Finais nas Unidades Temáticas.....	92
Quadro 15 - Competências Específicas da Geografia no EF	94
Quadro 16 - Objetos de conhecimento da Geografia do EF - Anos Finais na BNCC	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento pela Base
NEM	Novo Ensino Médio
PPGEDU	Programa de Pós – Graduação em Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
POSGEA	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PT	Partido dos Trabalhadores
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	UMA TRAJETÓRIA E MÚLTIPLAS POLÍTICAS	14
2	TRAJETOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	19
2.1	EPISTEME DA PESQUISA	19
2.2	AS ANÁLISES E SUAS ETAPAS.....	25
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
3.1	NEOLIBERALISMO.....	28
3.2	O SUJEITO NEOLIBERAL E AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO, O MERCADO E A EDUCAÇÃO.....	32
3.3	CURRÍCULO	42
3.4	PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO	48
4	A BNCC NO PANORAMA POLÍTICO E EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO	55
4.1	PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO: AS PEÇAS DO JOGO NEOLIBERAL	62
4.2	BNCC	65
5	CONCEITOS, TEMÁTICAS E AS METODOLOGIAS DA GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	71
5.1	ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS	71
5.2	CONCEITOS DA GEOGRAFIA DO EF - ANOS FINAIS NA BNCC.....	83
5.3	ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	96
5.4	ESPACIALIZAÇÃO METODOLOGICA DA GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NA BNCC.....	101
5.5	O GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES PELA BNCC E A GEOGRAFIA.....	106
6	CONSIDERAÇÕES: OS NOVOS CAMINHOS DA GEOGRAFIA E DO CURRÍCULO ESCOLAR.....	111
	REFERÊNCIAS.....	114

1 UMA TRAJETÓRIA E MÚLTIPLAS POLÍTICAS

Para iniciar esta escrita, considero importante trazer um pouco de mim, enquanto estudante, pesquisador e professor de Geografia. A caminhada até a chegada no mestrado se deu pela distribuição do meu ser pelos diversos espaços e territórios, nos quais fui ocupando durante essa trajetória atravessada por múltiplas políticas.

Toda minha formação, escolar e acadêmica ocorreu em instituições públicas, portanto constituído pela educação pública. Educação essa que se apresenta de forma desigual nas escolas espalhadas pelo Brasil afora. Muitas delas, na maioria das vezes, se quer possuem estruturas básicas para seu funcionamento, professores, merenda entre outras situações que podemos encontrar. Entretanto, posso dizer que sou o resultado dos esforços dos meus professores e professoras, que, apesar de todos os imprevistos existentes nessa esfera, seguem realizando seu trabalho.

Ainda na escola acabei me apaixonando pela Geografia, me vi fascinado pela forma como ela traduzia e descrevia as coisas ao meu redor, a sua possibilidade de observar o mundo perante as suas diversidades e desigualdades. Fui, então, em busca de me tornar professor de Geografia e posteriormente lecionar na Educação Básica. Comecei a cursar Licenciatura em Geografia no ano de 2016, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Campus de Cajazeiras, localizado no Sertão Paraibano, concluindo no ano de 2021.

Durante meu percurso na UFCG, fui adentrando vários espaços, nos quais me possibilitaram posicionar minhas leituras, enquanto universitário, para as problemáticas sociais contemporâneas e educacionais. Unindo referências geográficas e pedagógicas ao percurso, fui percebendo e me inquietando com as políticas educacionais, as quais acreditei, por muito tempo, serem a porta de salvação de todos os males sociais. No entanto, as políticas educacionais brasileiras são complexas e necessitam de uma análise não binária (boas x ruins), pois seguem sendo disputadas pelo neotecnicismo, visando a rápida inserção dos estudantes no mercado de trabalho (Freitas, 2020). É um tipo de educação que possui um potencial para o mercado, assim as políticas públicas educacionais, mesmo que gestadas pelo Estado, são cada vez mais mobilizadas por empresas e empresários.

Nesse sentido, nas últimas décadas, as políticas “públicas educacionais globais” (Ball, 2020) e também as políticas brasileiras vêm passando por grandes

transformações nas suas concepções, estrutura, processo de formulação, organização e implementação. Diante disso, há necessidade de maior problematização, acadêmica e escolar, bem como reflexões sobre o seu direcionamento, interferência e impactos nos contextos a que se destinam.

Dentre os múltiplos aspectos de tais políticas, uma característica marcante é o fato de que constantemente instituições privadas, ligadas ao mundo do capital, buscam mobilizar as forças do Estado, para realizar estratégias que possibilitem prolongar suas formas de controle até as escolas. Para que isso ocorra, o Estado se utiliza de leis e resoluções, para criar reformulações pautadas em um sistema de crise dentro dessas instituições (sistema educacional), afirmando a necessidade de mudanças direcionadas a elas e ao seu universo. O currículo é um dos elementos mais afetados por tais mudanças, como exemplo temos as intensas discussões sobre a formulação, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tanto a BNCC do Ensino Fundamental (EF) quanto a do Novo Ensino Médio (NEM) enquadram-se no bojo das preocupações discutidas anteriormente, mas, nesta pesquisa, lançarei um olhar específico para a primeira. Assim, cabe destacar que a BNCC do EF foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) desde o ano de 2015, mas teve sua versão final aprovada em 2018 e passou a ser implementada nas escolas de todo território brasileiro a partir de 2019.

É importante destacar que de diferentes modos, enquanto estudante de licenciatura, fiz parte e fui afetado pelos processos de implementação da BNCC, deste modo me acompanham uma série de questionamentos, especialmente sobre a introdução de uma base homogênea para todas as escolas a nível nacional em um país como o Brasil. Dentre tantas questões, se destacam:

- A quem serve a BNCC?
- Quais os impactos de uma reorganização curricular, que tende a padronizar o que será ensinado em todas as escolas brasileiras?
- Qual o papel dos professores e professoras de Geografia no questionamento da própria política educacional?

Tais questionamentos surgiram especialmente após a minha inserção na Escola, enquanto estagiário nas disciplinas de Estágio Docente II, III e IV ofertadas no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande

(UFCEG). Como também, enquanto ex-bolsista do Programa Residência Pedagógica¹, entre 2018 e 2020, momento em que atuei como professor de Geografia nas turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais e do Ensino Médio. Nessa ocasião, a problematização sobre a BNCC se fez ainda mais presente, através de várias leituras referentes ao universo da Geografia Escolar, as amplas mudanças na organização das escolas por meio da BNCC, a reorganização dos currículos escolares do EF, etc.

Nesse sentido, a BNCC foi entendida neste estudo como instrumento de controle dos corpos, pautada na unificação do currículo, através da implementação de diretrizes e parâmetros que visam à regulamentação, tendo como objetivo definir e unificar os conteúdos do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). Não se restringindo apenas a Geografia, mas também às demais disciplinas, que passaram a ser chamadas de “componentes curriculares” e foram organizadas em áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens e Matemática.

Também compreendo que, ao realizar investigações sobre as políticas públicas educacionais que se dirigem aos currículos, é possível uma maior aproximação do universo escolar e das múltiplas linguagens que cada escola possui. Permite compreender as relações particulares das escolas com a BNCC e apropriar-se dela de modo hipercrítico, assim

Trata-se de uma crítica não metafísica, de modo que, não contando com pressupostos universais, ela dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional. Autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta (Veiga-Neto, 2012, p.274).

Partindo desta compreensão, para a Geografia Escolar, será no currículo a possibilidade de perceber os diferentes anseios sociais e culturais que permeiam o universo escolar, que podem ser problematizados e contextualizados pelos

1º edital CAPES nº 06/2018, 2º edital CAPES nº 1/2020 que institui o Programa de Residência Pedagógica era uma das ações que integravam a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

estudantes e professores. Para tal, é relevante que o currículo seja compreendido e construído coletivamente, possibilitando utilizar dos conteúdos geográficos para a leitura do espaço que estão inseridos e que circundam os muros da escola e suas vidas.

Nesse modo de conceber o currículo, ele é marcado pelo conjunto de necessidades trazidas pelos grupos que constituem a sociedade, direcionadas para a escola, que é um espaço de disputas para a formação dos sujeitos. Esta pesquisa foi um importante passo para identificar quais estratégias, tanto metodológicas quanto curriculares, estão contidas na BNCC do EF – Anos Finais e que estão incidindo nas escolas de todo Brasil.

Assim sendo, ao escrever tais argumentos, me veio à mente uma infinidade de possibilidades para questionar, reanalisar, duvidar e contrapor o que está posto na BNCC. Entretanto, para que haja uma direção rascunhada, um ponto de partida e de chegada, descrevi os objetivos que balizaram a pesquisa.

Desse modo, no objetivo geral, busquei analisar a operacionalidade da Geografia no Ensino Fundamental - Anos Finais na BNCC para o governo dos escolares. Com os objetivos específicos, busquei: a) contextualizar a BNCC no panorama político e educacional contemporâneo por meio das estratégias operacionalizadas para sua implementação; b) descrever a organização conceitual, temática e metodológica preconizada para a Geografia nos Anos Finais do EF, previstas na BNCC; c) analisar a operacionalidade da Geografia presente na BNCC para o governo dos escolares.

As seções estão organizadas na seguinte ordem: seção 1: “Uma Trajetória e Múltiplas Políticas”, apresentei a influência da política pública em minha vida, como ela possibilitou a minha inserção em vários espaços. Também apresento e caracterizo o objeto de análise desta pesquisa, que é a Geografia na BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais. Na seção 2: “Trajetos Teóricos-Metodológicas”, detalhei quais os caminhos teóricos e metodológicos que foram adotados na pesquisa. Na seção 3, está o “Referencial Teórico”, nele realizei a discursão dos conceitos dos teóricos escolhidos como bases que sustentaram a investigação. Dessa maneira, os conceitos usados foram: as relações entre o Estado x mercado, Política Pública, Neoliberalismo, Currículo, Governo, Discurso.

Na seção 4: “A BNCC no Panorama Político e Educacional Contemporâneo”, contextualizo a origem da BNCC, seu processo de implementação, destacando as

articulações entre os diversos parceiros e o MEC, que desempenharam papel fundamental na rápida e eficiente implementação em escolas de todo o Brasil. A seção 5: “Conceitos, temáticas e as Metodologias da Geografia na BNCC” é a parte destinada às análises dos dados produzidos através do esquadramento da BNCC, compreendendo a sua organização interna, metodologias propostas para a Geografia do E.F Anos Finais, os conceitos e temáticas direcionados à Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e os impactos dessa organização teórico-conceitual e metodologia nos escolares: professores e estudantes. Na seção 6: “Considerações: os novos caminhos da Geografia e do Currículo Escolar” estão as considerações finais; em seguida estão descritas as referências utilizadas na dissertação.

As leituras, as escritas e as orientações foram de forma colaborativa e ajudaram na concretização desta pesquisa. Enquanto pesquisador, compartilhei durante mais de dois anos e meio as angústias, as realizações e as inquietações com a minha orientadora. Assim, esta pesquisa foi escrita a muitas mãos, o “nós” se configurou como uma peça fundamental para posicionar, problematizar e concretizar os objetivos da pesquisa. A colaboração foi fundamental para minha formação enquanto um jovem pesquisador, pois tive a oportunidade de compartilhar meus rabiscos com a orientadora e com os colegas. Portanto, a partir da próxima seção passei a redigi-la na 1ª pessoa do plural.

2 TRAJETOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os encaminhamentos e as justificativas para a escolha da metodologia utilizada no processo de investigação. Inicialmente, descrevemos como ocorreu a escolha da metodologia, destacando como cada fragmento descrito se integra a outros fragmentos, possibilitando a alocação de saberes e procedimentos para a análise do objeto da pesquisa. Em um segundo momento, detalhamos as movimentações metodológicas e as etapas desenvolvidas durante a pesquisa, ao mesmo tempo em que posicionamos e realizamos a inserção do objeto analisado nesse percurso.

2.1 EPISTEME DA PESQUISA

A proximidade de minha pesquisa com os Estudos Culturais não diz respeito somente ao fato de este campo de estudos tomar a cultura como foco central, mas, principalmente, por rejeitar a noção tradicional de cultura fixa, estável, herdada e por declarar guerra aos cânones que sustentam o elitismo cultural e as perspectivas históricas [...] (Tonini, 2002, p. 26-27).

A cultura é a materialização das características expostas nas estruturas e dinâmicas sociais que vão se modificando ao longo dos anos. Dinâmicas que resultam nas adequações dos corpos perante a novos padrões culturais. A cultura marca não apenas o espaço, os objetos, mas também os corpos. Dessa maneira, compreendemos o corpo não apenas como uma unidade, mas sim como canalizador e reproduzidor de tais discursos.

Buscamos nesse momento tencionar o nosso corpo enquanto pesquisadores para desenvolver pontes metodológicas que se cruzem na reflexão cultural e social, que se unam as nossas experiências do viver, a exemplo das jornadas que fizemos no decorrer dos estágios docentes nas escolas, das leituras que são fontes e balizam o processo de pesquisar e de problematizar desta investigação.

É buscando olhar as mais diversas faces que se entropõem entre as construções enunciativas e as teorias do objeto em análise, que se dará o respaldo no processo do questionar, tendo assim o “deslocamento e mudanças de elementos similares, mas de modo algum, reprodução semelhante”. (Foucault, 2016, p. 61). O jogo de visualizações possibilitará desmontar a lógica organizacional na qual a BNCC

delibera saberes, procedimentos e conduções para os currículos escolares de todo o território brasileiro.

Buscamos janelas temporais, sendo elas a contextualização do neoliberalismo, a Constituição Federal do Brasil, nas partes que versam sobre as políticas educacionais, e as estratégias organizadas para implementação da BNCC nos currículos escolares, na qual tentamos dar visibilidade, dispersar e problematizar teoricamente cada fragmento das enunciações que se apresentam na política em questão. Partimos da premissa de que os anúncios materializados na BNCC, se autodescrevem como visões inovadoras, perante a discursos de seus construtores. Discursos que servem com “camuflagens hegemônicas” de um determinado grupo social.

Esses emaranhados de enunciações se colocam como um modo de resolver problemas e desigualdades educacionais, que resultam em um jogo de semelhança e similitude, entre o que é dito e o que está posto de forma enunciativa.

E graças a essa Decalcomania apreende-se o privilégio da similitude sobre a semelhança: esta faz reconhecer o que está muito visível; a similitude faz ver aquilo que os objetos reconhecíveis, as silhuetas familiares escondem, impedem de ver, tornam invisíveis (“corpo = cortina”, diz a representação semelhante; “o que está à direita está à esquerda, o que está à esquerda está à direita; o que está escondido aqui está visível ali [...] (Foucault, 2016, p.61).

Essas representações podem evidenciar a existência de lacunas a serem sentidas, e observadas no que tende a ser ora evidenciadas ora ausentadas. É na descrição e na problematização, que essa invisibilidade se torna visível. Essa característica da leitura com a finalidade de compreender não apenas aquilo que está visível, mas é ir além, buscando captar também os enunciados não visíveis, parte da compreensão proveniente das dobras que se articulam entre o corpo e o saber.

Para o percurso investigativo, consideramos ainda que, na contemporaneidade, mudanças vêm ocorrendo do dia para noite. Assim, temos o rápido desenvolvimento das redes de telecomunicação e a difusão da internet proveniente pela evolução do meio técnico-científico-informacional definida por Santos (2008), desdobrando em muitos territórios novas formas de regulamentar profissões, políticas públicas e até o próprio corpo.

Essa rápida evolução da sociedade, decodificando novas formas de culturas, afetam os espaços sociais e os modos como as pessoas se comportam diante de tais rupturas de padrões sociais. Dessa forma, para dar subsídio e compreender tais

modificações nos padrões sociais, foi necessário realizar pesquisas que fugissem das premissas em analisar por analisar, nas quais não se leva em consideração tanto as especificidades e as subjetividades do pesquisador como do objeto em análise. “Desse ponto de vista, o campo de estudos foucaultianos soma-se às pesquisas dos estudos culturais a partir das análises sobre o caráter contextual da verdade e das relações de poder que incidem, inclusive, sobre o pesquisador” (Oliveira, 2019, p.21).

O campo dos estudos culturais, relacionados às pesquisas em educação, torna-se um instrumento de problematização da realidade escolar e social, em que as desigualdades se aloca na materialização do espaço provenientes das características culturais, pela capacidade de sentir, de compreender as dinâmicas que afetam essa realidade. Também pela sensibilidade em refletir o alinhamento da população com os novos traços culturais

[...] Uma questão central nos Estudos Culturais é o deslocamento da concepção de cultura, afastando-a do entendimento cristalizado da tradição arnoldiana e levisista. Trata-se agora de compreender cultura num significado político, como um campo de luta e contestação, concretamente implicado na criação dos sentidos e na constituição dos sujeitos dos diferentes grupos sociais (Tonini, 2002, p.27).

Os estudos culturais nessa pesquisa tiveram como finalidade a identificação dos discursos contidos na BNCC dentro de um contexto permeado de práticas neoliberais na sociedade. Compreendemos a BNCC como uma política pública na qual se materializa nessa contemporaneidade, logo, a cultura vai de encontro aos seus enunciados.

Os estudos culturais nos possibilitaram reorganizar os enunciados da BNCC, no que tange a precarização seguida pelos moldes culturais que hegemonizam populações e unificam saberes e práticas. Desse modo, posicionar a base na pesquisa é, acima de tudo, posicionar as deliberações para os diversos sujeitos que estão em contato com as novas reformulações curriculares. Sujeitos esses que ocupam uma diversidade de locais, classes sociais e de etnias.

Segundo essa concepção de cultura, é possível reconhecer na sociedade a existência de lugares desiguais, no que se refere, por exemplo, a gênero, à etnia e a classes sociais. Essas desigualdades são produzidas discursivamente e atravessadas por relações de poder. Portanto, examiná-las significa observá-las como uma política cultural (Tonini, 2002, p.27).

Assim, esse viés nas pesquisas de caráter dos estudos culturais evoca e encaminham para analisar dobras que impulsionam a unificação das subjetividades dos estudantes distribuídos no território brasileiro. As necessidades, especificidades e o próprio quadro social e estrutural apresentam-se no espaço geográfico como algo heterogêneo, cultural e de caráter difuso ao se materializar nas escolas, sendo ela, campo de produção de subjetividades.

Os estudos culturais se desdobraram como um dos possíveis caminhos que foram seguidos para investigar a BNCC. Entretanto, foi necessário adicionarmos mais um elemento investigativo, a análise discursiva. Ao analisarmos a Base como elemento cultural e produtora da realidade social, verificamos que as relações sociais são manifestadas dentro da política pública que delibera saberes e procedimentos metodológicos para os currículos escolares.

[...] o primeiro passo para a realização de uma análise do discurso é a delimitação de um *corpus* ou *corpora*. Uma análise do discurso só pode ser iniciada a partir da definição ou delimitação de um corpus pelo analista sobre o qual incidirá a análise. O corpus vem a ser um conjunto delimitado de objetos empíricos (textos, imagens e registros sonoros) [...] (Passos, 2019, p. 06).

Então, o corpus analítico da pesquisa foi analisado sob a inspiração da análise discursiva, por isso escolhemos os diferentes materiais que se propõe a divulgar a BNCC. O corpus é composto por textos, planilhas e arquivos que não apenas se restringem à BNCC em formato de documento específico, mas também em fragmentos que se desdobram para outros espaços e formatos, como o próprio site da BNCC na plataforma do MEC. Esses documentos se destacam pela objetividade das informações do que se pretende com a BNCC, destacando como proceder com os objetivos e as finalidades da base, de forma sintetizada e prática, facilitando sua implementação pelos professores nas escolas.

Dessa maneira, preferimos operar com a análise discursiva como inspiração teórico-metodológica. Diante disso, operamos não de forma amedrontada sobre tal inspiração e sim deixamos posicionadas os indicativos dos discursos proferidos e elaborados que se materializam na BNCC.

Ao se tratar de uma análise discursiva, observamos não apenas as múltiplas facetas discursivas presentes no site da BNCC, mas deixamos todo julgamento suspenso perante os vários momentos de penetração na pesquisa, como bem coloca

Foucault, sendo essa análise uma dimensão de produção da realidade social, e não uma mera reunião de enunciados no sentido exclusivamente linguístico, de atos de fala ou de escrita (Passos, 2019, p.01).

Além da dimensão da produção da realidade bem colocada por Passos, Foucault nos possibilita suspender as verdades absolutas e doutrinadas e partir para o campo das múltiplas facetas interpretativas que vão além das palavras, ou seja, do que é dito e colocado no papel. É ir de encontro das entrelinhas, seguindo viés filosófico, fugindo do pragmatismo. Por isso, uma análise discursiva foucaultiana permite sair do engessamento dos discursos hegemônicos e pré-formulados, partindo para o campo da compreensão mais filosófica em que o discurso é um campo incompleto.

Ora, não há nada de simples ou de tranquilo em permanecer no nível de existência das palavras e das coisas. Trata-se antes, no caso de Foucault, de um convite a trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado; analisar discursos, em numerosos campos do saber, tem sido, há muito tempo e ainda hoje, proceder a uma garimpagem das "reais" intenções escondidas pelos textos, de seus conteúdos e representações, não imediatamente visíveis. [...] Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há discursos e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento (Fischer 2001, p. 102).

Ressaltamos novamente que a inspiração na análise discursiva nesta pesquisa não ocorreu perante uma análise das colocações de palavras e frases, ou que tem como foco pontuar a todo custo a descoberta de algo que está ou não por trás dos panos. Em nenhum momento, pretendemos inserir uma análise que parta das premissas de relevar, apontar e padronizar o discurso. Para Foucault, o discurso se apresenta como um conceito antes de tudo filosófico, muito mais complexo do que a simples designação de um conjunto de frases ou de falas atribuíveis a indivíduos [...] (Passos 2019, p.01). É ir além do que já está posto, é buscar na compreensão dos discursos mecanismos de poder, que acionam processos de subjetivação sobre determinados grupos sociais.

[...] o discurso ultrapassa a simples referência a "coisas", existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera "expressão" de algo: apresenta regularidades intrínsecas

a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (Fischer, 2001, p.103).

Sobre essa rede conceitual que abarca o “discurso” é importante trazer dois pontos. Primeiro: os discursos como fragmentos enunciativos de objetos no qual falamos mais sobre quem os proferiu, mais do que sobre determinado objeto. Segundo: os discursos são formulados perante as características epistemológicas linguísticas que marcam determinado período.

Dessa maneira, os discursos são formulados através das palavras, que rompem às vezes com contexto cultural que são produzidas, apoiam-se nas práticas de poder e de subjetivação, destacando que o poder é sempre produtivo. Ele produz ações que são deliberadas para os corpos e as subjetividades dos estudantes, dentro desta pesquisa.

O discurso é compreendido como uma prática social inacabada, de certo modo segue como produtora de regimes de verdade. Certos regimes, geram saberes. Nesse viés, a BNCC possui regimes de verdades e é produtora de saberes, mediante as práticas de subjetivação que são direcionadas aos sujeitos por meio de sua introdução e de seus elementos enunciativos, que incidiram nos currículos escolares.

Salientamos que em seu pensamento, Foucault diz que não existem verdades absolutas nos discursos, ele ressalta que o discurso é uma dimensão da produção da realidade. Sobre a dimensão da realidade, é importante trazer, além do discurso, a prática discursiva como continuidade ou ação desse discurso.

As "coisas ditas", portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulações de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (Fischer, 2001, p.106).

Para que haja o discurso, é necessário que tenha a prática discursiva, que estará embricada em uma relação de poder. Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar (Veiga-Neto, 2008, p. 93).

Os enunciados estão amparados nos discursos e vice versa, formulando interpretações sobre algo que está posto, algumas vezes eles podem se relacionar

com os objetos no qual o discurso diz respeito; outras vezes eles estão postos compondo um campo discursivo e, por conseguinte, acabam emergindo um outro caminho, que geram múltiplas interpretações. Sobre o conceito de enunciado teremos a seguinte definição

O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem - seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (Veiga-Neto, 2007, p. 94-95).

Assim os enunciados possuem uma importante relação entre as coisas ditas e não ditas na BNCC. Eles agem como complemento discursivo e também como elemento não discursivo, no contexto formulador. Os enunciados poderão se materializar de forma autônoma como coisas faladas e escritas, que abre espaço para uma compreensão dos fatos, tendo como algo manter as coisas suspensas (julgamentos).

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar (Foucault, 2008, p. 30).

Os enunciadas nessa pesquisa possibilitaram reorganizarmos as análises para então buscarmos um campo suspenso de compreensões sobre as formulações na BNCC, questionando por quais motivos certos enunciados se materializaram de uma forma e não de outra. O jogo enunciativo se une a uma prática discursiva que fala mais sobre quem o escreveu do que a quem será destinado. Ou seja, todo discurso parte de um sujeito que projeta seus desejos a um ato discursivo. Sua vontade é proferida e articulada em meio à união entre o querer e o ser, postas em um ato de fala.

2.2 AS ANÁLISES E SUAS ETAPAS

Nesse item, descrevemos os procedimentos analíticos-metodológicos com os quais operamos, tomando os conceitos teóricos como ferramentas. Buscamos concretizar os objetivos da pesquisa, propondo uma visualidade metodológica de como a investigação tomou corpo e agiu perante a racionalidade operacional posta entre pesquisadores, teóricos e o objeto de análise. O objeto de análise foi a BNCC, elemento que busca fabricar uma modificação cultural, uma unificação cultural e um emaranhado de textos que regulam a educação brasileira.

Inicialmente, descrevemos as relações entre Estado x governo e suas relações com o Mercado. É necessário visitar o referencial teórico embasado em Rocha (2009) que discute essas relações, pois são imprescindíveis para contextualizar as políticas públicas e a BNCC no cenário contemporâneo. As relações entre eles possibilitaram compreendermos como as ações que partem de grupos específicos têm a finalidade de promover novos arranjos. Também inserimos a definição do que é uma política pública e como ela se organiza, para isso foi utilizada a compreensão do conceito de política pública elaborado por Oliveira (2010).

Também discutimos o conceito de neoliberalismo segundo os autores: Harvey (2012), Veiga-Neto (2013, 2016), Laval (2004) e Sampaio, Santos e Mesquita (2002), tal ação foi importante para compreendermos o padrão econômico e social da atual fase do capitalismo e para posicionar alguns agentes já citados, como o Mercado e o Estado.

Nesse sentido, foi possível delinear o panorama político e educacional da BNCC. Assim, buscamos documentos em órgãos oficiais, disponíveis em repositórios on-line e públicos. Ao encontrarmos o histórico de implementação da BNCC do EF-Anos Finais no cenário educacional brasileiro, foi possível dar materialidade ao corpus analítico desta pesquisa.

A BNCC direciona suas ações para o espaço escolar, em especial para os currículos, emergindo a necessidade de aprofundar a compreensão do que é o currículo escolar nesta investigação. Após essa primeira dobra analítica, tensionamos para a contextualização do currículo enquanto espaço representacional da cultura atual materializada nas escolas. Para isso, trouxemos a discussão sobre o currículo através de Veiga-Neto (1996, 2002, 2004, 2008, 2013) Veiga-Neto e Lopes (2007), Lopes (2013, 2015) e Lopes e Macedo (2011). Nas movimentações teóricas, foi necessário contextualizar o currículo, problematizando o senso comum sobre ele, taxado como um caminho a ser seguido pelos professores e a equipe gestora.

Podemos observar, no Quadro 1, quais foram os conceitos e autores utilizados na pesquisa.

Quadro 1 - Principais conceitos e autores usados na pesquisa

CONCEITOS	AUTORES/ANO
Estado e as relações com Mercado	Rocha (2009)
Política Pública	Oliveira (2010)
Neoliberalismo	Laval (2004), Harvey (2012), Veiga-Neto (2013), (2016), Sampaio, Santos e Mesquita (2002)
Currículo	Veiga-Neto (1996, 2002, 2004, 2008, 2013) Veiga-Neto e Lopes (2007), Lopes (2013, 2015), Lopes e Macedo (2011)
Governo	Oliveira (2019), Veiga-Neto (2007)
Discurso; enunciado	Foucault (2008) e Veiga -Neto (2007 e 2008) Fischer (2001); Passos (2019).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Após analisarmos as possibilidades de entender o currículo, esquadramos a BNCC, buscamos dar visibilidade a organização conceitual, temática e metodológica da Geografia nos Anos Finais do EF. Criamos quadros, figuras e outras ferramentas que possibilitaram reorganizar visualmente o que está posto na organização da Geografia na BNCC. Foi necessário ir além do texto para compreender como a BNCC induz metodologias de ensino, como condiciona uma Geografia Escolar. Também para compreender os espaços que se apresentam como alternativos para consulta, como o caso do site da BNCC na página do MEC e da Fundação Lemann, ambos consultados no decorrer dos anos de 2023 e 2024.

Foi preciso, ainda, descrever como as práticas de governo estão materializadas na Geografia proposta na BNCC, e como elas atuam com o objetivo de promover a condução dos corpos e das subjetividades dos estudantes. Dessa maneira, o conceito de governo foi utilizado para compreender as diversas práticas associadas entre si, assim como para gerar uma condução de condutas dos estudantes, configurando-se como uma prática de controle das subjetividades e dos corpos dos escolares.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a pesquisa, foi necessário contextualizar o neoliberalismo, que definirá qual o sujeito emerge de tal sistema. Posteriormente, buscamos trazer os encaminhamentos que materializaram o sujeito neoliberal dentro desta pesquisa e como ele se articulou a ela. Descrevemos os resultados desses padrões sociais e econômicos direcionados para a população em uma lógica pautada pelo neoliberalismo na formulação dos sujeitos dentro desse novo modelo.

Assim, discutimos como as noções neoliberais que formularam e padronizaram as subjetividades dos indivíduos, e como essas noções estão moldando estudantes dentro do espaço escolar para atender às necessidades do mercado e das empresas no contexto neoliberal. Por fim, direcionamos as discussões para o âmbito escolar, apresentando a definição de currículo, no qual os procedimentos nele contidos são direcionados às escolas e, conseqüentemente, às subjetividades dos estudantes e seus corpos, gerando, assim, a formulação de um novo sujeito.

3.1 NEOLIBERALISMO

A marca primordial do século XXI se caracteriza pelas rupturas culturais e sociais de forma rápida e desgovernada. Tais rupturas acabam dando espaço a inserção da economia nos moldes antes no liberalismo e agora do neoliberalismo, todo sistema que se origina de outro herda alguns elementos do seu antecessor.

Dessa maneira, o neoliberalismo atravessa as barreiras do mercado até atingir aos diversos sujeitos, causando a eles modificações estruturais e comportamentais perante a sociedade e sua organização, estimulando assim as subjetividades ao consumo do que é produzido por esse sistema, tendo como finalidade o aprisionamento das suas subjetividades e a subserviência ao mercado neoliberal perante ações de controle dos corpos.

Podemos destacar o surgimento do neoliberalismo mediante a crise que resultou no fim do liberalismo, ocorrendo pelos aspectos que já não se encontravam mais dentro da relação entre o Estado com a sociedade e a economia.

Ora, já no século XVIII, a questão da ação governamental apresentou-se de forma muito mais complexa. Na realidade, o que se costuma chamar de “crise do liberalismo” é uma crise da governamentalidade liberal, segundo o termo

de Michel Foucault, isto é, uma crise que apresenta essencialmente o problema prático da intervenção política em matéria econômica e social e o da justificação doutrinal dessa intervenção (Dardot e Laval, 2016, p.36).

Os traços culturais da sociedade já não são os mesmos, há necessidade do novo, mostrando como marca personificada do atual período. Nessa via, é necessário distinguir o neoliberalismo e o liberalismo, saber quais as semelhanças, diferenças e quais as novas definições que são impressas ao neoliberalismo.

A diferença mais marcante entre ambos, e que aqui nos interessa, é bem conhecida: enquanto que no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. Eis aí o ponto fulcral que vai fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo. Na medida que para o neoliberalismo os processos econômicos não são naturais eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados (Veiga-Neto, 2013, p. 25-26).

Dessa maneira, as práticas neoliberais se tornaram formas de controlar, de conduzir condutas, também de aprisionar subjetividades. Esses novos modos ocorrem mediante as facilitações de espaços abertos. Entretanto, tais práticas são conduzidas sobre uma ótica que induz os sujeitos a sentirem certos aspectos de liberdade, de responsabilidade, de necessidade e competição, sendo essa uma característica importante do neoliberalismo.

Ao contrário, o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de *consumo* (Veiga-Neto, 2013, p.26, grifo do autor).

A competição nesse viés neoliberal ocorre no sentido em que os mais hábeis serão escolhidos, aqueles que conseguirem realizar dobras em seus corpos e em suas subjetivações para se adequarem às necessidades desse sistema. Assim sendo, o neoliberalismo é uma forma de racionalizar o poder sobre os corpos da população.

O Estado se apresenta dentro do neoliberalismo atualmente, por meio de modificações que esse novo sistema impulsionou para ele. Tendo em vista que tínhamos o Estado ofertando o mínimo de seguridade social em alguns países, como por exemplo os Estados Unidos na década de 1930, após a grande crise de 1929. As poucas práticas sociais que o Estado ofertava para a população começam a ser

redesenhas em prol dos agentes empresariais, conforme os aspectos mencionados no Quadro 2.

Quadro 2 - Aspectos do Neoliberalismo presentes no Estado

CARACTERÍSTICAS
Os indivíduos são responsáveis, pois são agentes morais, o que justifica a individualidade, a racionalidade e o egoísmo.
Desgovernamentalização do Estado: o governo estaria atrelado ao mercado.
Administração para o gerenciamento é igual a liberdade para gerenciar.
Desenvolvimento de uma sociedade empresa: como a privatização do público, mercantilização da educação e da saúde.
Socialização das perdas.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024) Adaptado de Sampaio, et al. (2002, p.07)

As noções entrelaçadas do Estado com o neoliberalismo, descritas no Quadro 2, alertam para as noções que moldam sujeitos que serão responsáveis pelas suas decisões, tornando-se assim seres individualistas e competitivos. Outra questão é a forma como o próprio Estado está agindo, promovendo a padronização da sociedade como uma empresa, em que temos a noção de que ele governa em prol dos empresários.

Essa liberdade dada para os indivíduos, é associada para que eles possam escolher sobre tais vontades, aonde ir e o que vestir. Que eles se sintam responsável para gerenciar suas vidas e suas escolhas. Assim, são jogados a eles as responsabilidades para manter um sistema de necessidade, “preciso trabalhar para viver”. Preciso ser o melhor para continuar tendo esse padrão de vida. Quando a política se aproxima da economia terá sempre uma força dominante, que busca cada vez mais, ter uma mão de obra barata e abundante. Que esteja em pleno gozo para trabalhar em meio a diversas práticas de controle e condução dos seus corpos em decorrência de uma pretensa ascensão social.

Sobre a mercantilização da educação e da saúde, conforme consta no Quadro 2, observamos que ambos setores passaram a ter um custo associado. Isso implica que, para receber tratamento médico, é necessário ter dinheiro, o que também afeta a capacidade de continuar trabalhando. Da mesma forma, no setor educacional, a necessidade de matricular os filhos em instituições privadas, que exigem pagamento,

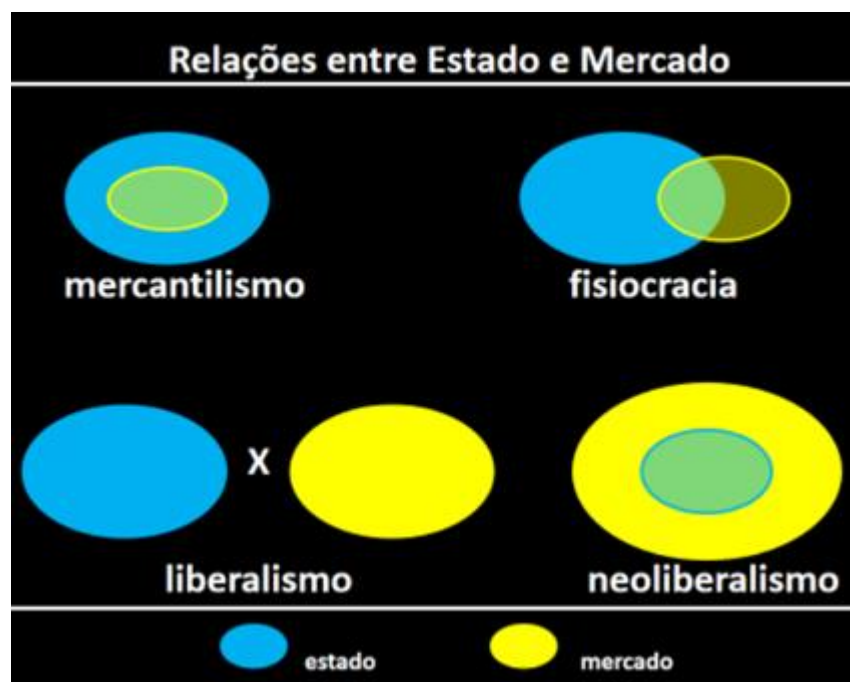
se torna uma realidade. Em resumo, o dinheiro começa a determinar a qualidade tanto da saúde quanto da educação.

Sabemos que, no início do liberalismo, o Estado ofertava o mínimo nessas áreas. Já, em contrapartida, no neoliberalismo, opunha-se profundamente as teorias do Estado intervencionista, como as de John Maynard Keynes, que alcançaram a proeminência nos anos 1930 em resposta a grande depressão, como descreve Harvey (2012, p.30). Foi importante descrevermos as complexas relações mercadológicas e de poder entre o Estado e o mercado, especialmente as relações que têm como alvo a educação.

Tais relações ocorrem como um sistema de trocas praticadas mediante as ações dos empresários, dos governantes e de outros agentes que se posicionam e se descrevem como rodas propulsoras da economia mundial. É por isso que não há relações sociais que não estejam impregnadas e atravessadas pela busca por dominação, esteja a dominação funcionando pela violência ou esteja ela funcionando pelo poder, conforme afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 950).

Buscando compreender as relações entre o Estado e o Mercado, foi necessário inserirmos a compreensão de como cada modelo econômico posicionou esses dois elementos em diferentes contextos econômicos. Para isso, Veiga-Neto fez uma representação conforme Figura 1.

Figura 1 - Estado e o Mercado nos diversos sistemas econômicos



Fonte: Veiga-Neto (2016)

Segundo Veiga-Neto (2016), no neoliberalismo o Estado se torna reduzido e absorvido pelo modelo econômico neoliberal a favor do mercado. As conduções das práticas de governo perante o Estado terão como finalidade beneficiar e legitimar o mercado nessa atual conjuntura econômica. O Estado se torna engolido pelo Mercado, sendo ele gerador de múltiplos benefícios: econômicos, fiscais e judiciais.

Compreendemos que o neoliberalismo na contemporaneidade molda as ações do Estado, em específico o brasileiro, operadas pelos diferentes governos em suas gestões à frente do Estado, por meio de diferentes estratégias que moldam os artefatos culturais e os comportamentos sociais em direção ao neoliberalismo. As políticas públicas, em específicos as educacionais, acabam por agir de modo eficaz para o mercado.

3.20 SUJEITO NEOLIBERAL E AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO, O MERCADO E A EDUCAÇÃO

O novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito “para ganhar”, ser “bem-sucedido” (Dardot e Laval 2016, p.353).

Os padrões culturais são representações e materializações dos desejos, dos anseios e das estruturações que se articulam entre o sujeito e o espaço na sua gama de compressões. Essas características são ditas para acionar o imaginário que vai ao encontro de um arcabouço discursivo, formulado perante aos padrões sociais que atuam em épocas específicas. Isso quer dizer que o sujeito se encontra dentro de um padrão cultural já formado, insere seu corpo passando por modificações e adaptações, que o leva a adquirir tais padrões.

Esse arcabouço possibilita que o sujeito atenda às suas necessidades mediadas às questões que sustentam a sociedade, logo, para que consiga o que necessita, o sujeito molda seu corpo para concretizar tal ação.

Por conseguinte, permite-se compreender que o neoliberalismo traz consigo uma nova forma de racionalidade, capaz de transformar o discurso sobre o homem, assim como a percepção de sua identidade, condicionados pela imperatividade da eficácia e do desempenho, valores maiores no contexto histórico neoliberal (Rossi e Júnior, p. 766, 2018).

Atualmente, as relações sociais estão sendo pautadas em um viés em que o sujeito se torna o seu propulsor de desenvolvimento intelectual. Que conduz seu corpo para atender a sua vontade, logo a sua subjetividade passa a atender as demandas dos grupos dominantes dos meios de produção.

Sobre essa circulação discursiva que compõem a sociedade e por conseguinte o sujeito, “[...] trata-se precisamente de um discurso científico que, a partir do século XVII, começa a enunciar o que o homem é e o que ele deve fazer; e é para fazer do homem esse animal produtivo e consumidor [...]” Dardot e Laval (2016, p. 317).

A sociedade contemporânea se transforma em um modelo de sociedade/empresa, onde os padrões de consumo, de modificação do espaço começam a se materializar perante estigmas e funções necessárias para adentrar nesse modelo, sendo preciso que o sujeito seja um indivíduo dotado de técnicas e funções que se destaque em tudo.

A concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova norma subjetiva, que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais. [...] Não faltam hoje descrições do homem “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “precário”, “fluido”, “sem gravidade” (Dardot; Laval 2016, p. 317).

A partir de Dardot e Laval (2016), percebemos que o sujeito na contemporaneidade habita um novo campo coercitivo entre as relações de poder e as práticas discursivas, que dominam e conduzem seus corpos a determinados espaços de exploração perante o controle das suas subjetividades. As práticas de controle e subjetivação postas para a população são baseadas por mecanismos de captura e propagação do desejo e da formulação de sonhos. Esses sonhos estão em degraus para que se realizem somente se o sujeito estiver alinhado com as ideias e funções que realizam na empresa ou no ambiente de trabalho.

Os sujeitos têm seus sonhos capturados pelos discursos que envolvem os seus sentimentos, as suas conquistas e o dinheiro que vai além do salário, sendo ele o propiciador de realizações como compra de casa, carro e viagens.

Sendo assim, os sujeitos têm seus sonhos capturados pelos discursos que envolvem os seus sentimentos, as suas conquistas e o dinheiro que vai além do salário, sendo ele o propiciador de realizações como compra de casa, carro e viagens. Os padrões sociais na contemporaneidade são formulados por elementos que contém as noções individualistas, competitivas e solitárias, assim, a noção de coletivo é cada

vez mais suprimida pela individualização. Para se tornar um sujeito eficiente no mundo contemporâneo, é necessário ter/ser os elementos fixados no seu corpo e no seu discurso, como o melhor, mais proativo, o sujeito livre de quaisquer amarras, capaz de fazer tudo no menor tempo possível. “O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot e Laval, 2016, p. 317).

Em decorrência desses padrões sociais, a sociedade se reorganiza para atender as novas formas de conduzir os corpos dos sujeitos a uma individualidade absoluta, os espaços como o mercado, os hospitais, os bancos e as escolas tendem a moldarem-se aos novos padrões, tendo em vista que todos os espaços citados compõem a sociedade e o tipo de sujeito que está nela (Dardot e Laval 2016).

O mercado começa a ditar as formas como as mercadorias serão postas, as definições de como eles vão buscar funcionários para suas empresas. Os hospitais começaram a receber pessoas psicologicamente doentes por não conseguirem ser e estar, na crista da onda, em ser o sujeito melhor e mais sábio de todos. E os bancos irão se beneficiar pelas possibilidades de crédito abertas para esses novos sujeitos, tidos como dotados de capacidade, que terão uma ampla linha de crédito ofertado para eles, levando alguns a entrarem no chamado endividamento por excesso de gastos. Logo, se recebemos bem, temos os nossos sonhos realizados.

Vale destacar que a escola é um lócus de disputas de todos os anseios da sociedade, nela se personifica as ideais postas e construídas pela sociedade para as crianças e os adolescentes, que são transpostos para os estudantes nas salas de aula e no seu ambiente permeadas pelos componentes curriculares. Dessa maneira, ao falar no surgimento de um novo sujeito, ele será disputado por noções individualistas e a necessidade de ser e se tornar um ser perfeito. É pensar como esses sujeitos serão concebidos, ou como uma geração será formada para adentrar e atender a tais necessidades. Tarefa complexa com imensa responsabilidade destinada à escola e aos professores. Importante refletirmos se é de fato a função dela reproduzir e servir de fábrica para o neoliberalismo.

Em detrimento dessas novas configurações, a escola sofre constantemente diversos ataques as suas concepções tanto na gestão, nas suas estruturas e no seu ordenamento curricular por meio de modificações impostas de cima para baixo, no qual acaba tendo que alterar o seu papel e sua função social. Mais à frente, adentraremos na perspectiva da escola em prol desse sujeito neoliberal e das barganhas e alterações que afetam esse espaço (Laval, 2004).

O sujeito neoliberal induz seu corpo a um espaço no qual ele o transforma em um mosaico, cada peça que o compõem é um mecanismo de “*upgrade*” proveniente de uma atualização momentânea que será utilizado quando tiver a necessidade ou urgência na empresa. Ou seja, Eu, sujeito dotado de funções técnicas e capacitado, consigo resolver qualquer problema que for direcionada para mim.

[...] o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. Essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que se conservassem e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua existência. A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou, simplesmente, neosujeito (Dardot e Laval, 2016, p.321-322).

Os empresários neoliberais formulam técnicas discursivas para captar cada vez mais corpos dóceis. Por vez, eles são colocados para caminhar em meio às manobras discursivas de tal sistema e agentes, em que todo discurso em seu campo discursivo necessita de um corpo que seja ponte para a perpetuação discursiva. Assim, o corpo se torna o ponto de acesso para as práticas discursivas de governo e de controle das subjetividades.

Como resultado para o sujeito, a falta de sensibilidade na percepção da noção totalizante de todo o processo produtivo que ele está inserido, restando a ele que apenas consiga e seja capaz de realizar suas funções básicas nas quais estão fixados nos seus corpos suas responsabilidades de como proceder para se atingir o máximo de lucro para os agentes empresariais. O sujeito nesse sistema é estimulado e conduzido a ter uma visão unitária do processo que está inserido.

Outro ponto importante a isso, pensar no sujeito neoliberal e refletir sobre a perda de garantias sociais ofertadas pelo Estado e pelas instituições que regulamentam tais regimes de trabalho, como os sindicatos, associações sindicais. Fragilizados, sem a rede de proteção dos serviços públicos, os trabalhadores atendem aos abusos das empresas e, assim, vai se formando um círculo vicioso que se retroalimenta (Marinho, 2019, p.29).

A liberdade, seguridade e a proteção perante a exploração não possuem mais o sentido coletivo e de classe, mas vai de encontro a uma prática que transforma e resulta no sujeito individualizante e que, além disso, desestabiliza essas organizações sociais. Agora, o que ocorre é a precarização dos contratos, os regimes de trabalho e de carga horária.

A qualquer momento e hora, o sujeito neoliberal pode ser substituído, tendo em vista que existe uma fila por trás dele, onde os mais capacitados se destacarão dos demais. Permeado pelo medo de ser substituído e ver seu sonho de vencer nessa sociedade do consumo, os sujeitos permitem a exploração máxima dos seus corpos.

O sujeito neoliberal é aquele lotado de funções, de responsabilidade e de excursão de atividades no menor tempo possível para ser hábil e útil. Ser esse sujeito é se pôr em uma prática discursiva na qual se vê como finalidade e necessidade em ser o melhor em tudo que pretende fazer, que se destaque dos demais “competidores”. “Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui” Dardot e Laval (2016, p.322).

O desejo e o prazer proveniente do imaginário de vitória e ascensão nesse sistema são impostos aos sujeitos neoliberais como forma de união entre o seu corpo, seu desejo e as funções nas empresas. Na média em que você, sujeito neoliberal, só conseguirá alcançar tal “vitória” se unir sua vontade aos ideais de sua função e de benefícios às empresas, tornando-se mais do que um funcionário e sim um sujeito que “veste” a camisa da empresa.

O sujeito unitário ou neoliberal é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder (Dardot e Laval, 2016, p.322).

O sujeito neoliberal é aquele dotado de desejo, de prazer e de um imaginário de vitória social, em que ele se submete a práticas de dominação que aprisionam suas subjetividades em prol da produção de capital para os empresários neoliberais. Assim, ele se torna o sujeito empresário de si mesmo, ele tem seu desejo, sua vontade e é isso que faz com que ele permita que seu corpo seja controlado por esse novo poder.

o ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega (Dardot e Laval, 2016, p.322).

Os sujeitos neoliberais se tornam assim flexíveis, têm seus corpos adaptáveis as mais diversas rotinas, sem tempo para o lazer. Seu horário de trabalho ele mesmo

que define. Apenas fixam suas vontades em se destacar dos demais e ser, buscando cada vez mais um desenvolvimento intelectual, para que simplesmente haja uma valorização do seu capital intelectual. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se essa fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (Dardot e Laval, 2016, p.322).

Isso ocorrerá quando ele se tornar um sujeito regrado, com menos tempo ócio e mais tempo buscando cursos e aperfeiçoamento profissional e pessoal, que ele absorva essas noções de sujeito auto regulante. A valorização do trabalho do indivíduo no mercado tornou-se, portanto, uma responsabilidade do próprio indivíduo. É como se o contrato salarial fosse substituído por uma relação contratual entre “empresas de si mesmo” (Marinho, 2019, p.31).

Assim, quanto mais esse sujeito se dedica a empresa, mais ele terá no seu imaginário a noção de que está prestes a chegar no “olímpio” dos seus sonhos e desejos de vitória. Que ele fuja, da noção passiva de sujeito alienado, que apenas está lá para realizar o processo, como ocorria com a classe artesã e operária na época pré/pós-revolução industrial, em que o sujeito era apenas um mero instrumento para apertar parafusos e controlar um arcabouço maquinário. Marinho (2019, p.33-34) diz que esse novo indivíduo se governa a partir de sua interioridade, por meio de uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser “empreendedor de si mesmo” é o melhor instrumento e caminho de seu próprio sucesso social e profissional.

Portanto, temos assim um sujeito neoliberal, marcado por um constante e contínua busca de valorização pessoal. Tendo em vista que se ele não buscar cada vez mais cursos ele ficará para trás, logo, não terá mais espaço no mercado de trabalho, como foi dito. O poder coercitivo que incide sobre sua subjetivação e o seu corpo rompe as barreiras de qualquer conformidade e seguridade para sua vida.

O sujeito neoliberal também é produzido pelo dispositivo desempenho/gozo. Nessa relação, novamente encontramos a simbiose entre sujeito e poder que marca os processos de subjetivação neoliberal. Ou seja, nessa situação, não há exterioridade do sujeito com relação ao poder que o constitui como sujeito governado (Marinho, 2019, p.35).

Esse sujeito está agora à mercê da vontade dos empresários neoliberais que só buscam sujeitos passíveis e dotados de funções e especializações. Quanto mais

desempenho ele ofereça aos empresários e às empresas, ele terá uma oportunidade dentro desse sistema.

A materialização da escrita de um sujeito predominante na sociedade é bastante objetivo e processual. Na medida em que descrevemos um intercalado de conceitos, definições e elucidações discursivas sobre algo imagético, é necessário pôr em evidências, além da escrita, a nossa concepção formulada durante todo esse processo. Assim, a Figura 2, denominada em Perfeccionismo Neoliberal do SUjeito, é a sobreposição de camadas discursivas e interpretativas.

Figura 2 - Perfeccionismo Neoliberal do SUjeito



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

A Figura 2, Perfeccionismo Neoliberal do SUjeito, identifica alguns elementos discursivos sobre o sujeito contemporâneo dentro do padrão neoliberal. Inicialmente o nome SUjeito, escrito dessa maneira, é referenciado a uma noção de completção, ou seja, o nome vai ao encontro da figura, em estar em constante transformação. Assim, o nome também é uma analogia a representação, na medida em que esse sujeito se torna um ser “perfeito”, o nome será complementado em caixa alta, totalizando todo maiúsculo quando atingir sua perfeição.

Temos, então, no fundo da figura, uma representação de um espaço sendo representado pela palavra “loading”, remetendo-nos ao imaginário de um processo que está em constante evolução. Notamos tal comportamento no sujeito neoliberal ao buscar excessivamente ser o sujeito capacitado ou em constante formação, para se manter no “páreo” em relação às práticas competitivas com os demais sujeitos.

O sujeito é representado pela forma como ele molda seu corpo, como cada fragmento dele é polido pelo seu martelo. É importante refletir que na figura o sujeito está fazendo um trabalho manual e gradativo, seu corpo é adequado a sua vontade, logo, ele é um corpo moldado por um desejo de se tornar uma perfeição tirando o que tem de excesso.

Podemos associar essa prática como uma forma de disciplina e da condução de sua subjetividade. Pelo fato de que, ao realizar essa ruptura do seu corpo com a rocha, temos ele se desprendendo do que o mantém fixo. Ou seja, podemos associar a rocha inteira como um padrão que é posto de forma igualitária aos demais sujeitos que compõem a sociedade. Realizando essa prática de polir seu corpo, se destacará dos demais, pelo processo de aperfeiçoamento. Desse modo, esse sujeito está em processo de lapidação do seu corpo e sua subjetividade. Ou, ainda mais, podemos associar a rocha há um outro tipo de padrão cultural. Necessário deixar suspensas os caminhos e as possibilidades de compreensão sobre ela.

O martelo intitulado “we are the champions” vai para o campo enunciativo para elucidar a força motriz que é ser um sujeito vencedor. Assim, cada vez que o sujeito infringi seu corpo com o martelo, buscando cada vez mais sair da rocha, ele traz uma vontade desejante em se tornar algo que parte da sua subjetivação e é ativado pela força do seu corpo em ser o vencedor. É evidente, na Figura 2, a composição de elementos que estão em um campo discursivo que delibera forças de poder, controle e subjetivação do corpo.

Todo dia buscamos cada vez mais atingir nosso corpo com esse martelo de que somos os campeões, temos que ser tudo aquilo que nossos pais não foram, que a felicidade está no desejo de ser um sujeito perfeito, dotado cada vez mais de um intelecto que compõem o seu corpo, apagando a noção racional de que ele está sendo explorado por uma trama discursiva que usou sua subjetivação e o seu corpo como propulsor e ferramenta para geração de lucro, não para ele, mas para os empresários neoliberais. Ou seja, o neoliberalismo transformou-se em um projeto político e social por intermédio da imposição de normas baseadas na concorrência e no modelo

empresarial e que tem uma base de sustentação fortemente alicerçada nos processos de subjetivação, conforme Marinho (2019, p.26).

O sujeito neoliberal se torna o sujeito que sempre está em processo de lapidação. A lógica competitiva desse sistema é que façamos com que os nossos corpos e nossas subjetividades sejam, a todo custo, aprisionados em campos discursivos que conduzem a uma lógica de uma formação para ser mais capacitado e concorrente de si mesmo e para posteriormente se destacar e concorrer com os demais. Só, assim, teremos como resultado o sujeito neoliberal, aquele dotado de funções técnicas, de qualificações, de currículo extenso e que tem sempre a noção individualizante e competitiva.

O neoliberalismo, como sistema que se autorregula perante as suas necessidades, pensou na contínua produção de sujeitos que atendem às demandas contemporâneas do mercado e das empresas. Para que se tenham esses sujeitos, foi necessário sair dos antigos locais, entre os quais ele se encontra dentro da economia, das empresas e do mercado. O alvo se torna a educação pública, as escolas e os estudantes.

A educação na contemporaneidade vem sendo utilizada como uma indústria produtiva de corpos dóceis destinada ao mercado de trabalho. Assim, percebemos a tecnização do sujeito como mão de obra especializada para atender às novas necessidades da sociedade. A escola como local que se materializa as exigências da sociedade capitalista e neoliberal. Uma mão de obra voltada para o mercado de trabalho. A escola possibilitará, então, a ampla oferta para o mercado.

A escola se torna um papel importante para o neoliberalismo nesse período, pois é destinado a ela mais uma função: servir aos interesses do mercado contemporâneo, disponibilizando mão de obra abundante, consumidora, em outras palavras, corpos dóceis e com subjetividades enraizadas no viés neoliberal de competitividade, habilidade e consumo.

A análise da relação “formação-emprego” permite, então, determinar a estrutura e o tamanho ótimo do sistema educativo em função das necessidades esperadas das empresas (Laval, 2004, p.10). A escola é um local onde se encontra um número considerável de estudantes que estão à procura do seu primeiro emprego e que também se encontram encantados pelos “delírios da contemporaneidade” do ser autorregulante e detentor de um enorme grau de aperfeiçoamento do seu corpo, em prol da vitória competitiva. Assim, ela possibilita a captura desses delírios em virtude

do discurso de vitória e do ser perfeito, utilizando de práticas discursivas para decompor as subjetividades dos estudantes e a regulamentação dos seus corpos.

A escola está inserida nessa característica neoliberal da competitividade, cujos padrões culturais e sociais que marcam esse século definiram o caminho da escola e dos estudantes, tendo assim a criação do sujeito dotado de competências e habilidades, proveniente de políticas públicas resultantes de parcerias entre o público e o privado, entre o Estado e o Mercado.

Na educação, de uma forma geral, as táticas neoliberais buscam coagular a introdução competitiva e individualista nas escolas. Os empresários buscam mobilizar mecanismo nas diversas esferas da iniciativa pública, sejam elas nos municípios, nos estados e até mesmo na esfera federal para pôr as suas mãos nos estudantes. Mas para isso, é necessário que haja a interlocução entre a iniciativa pública com a privada, mediante a ideia do “estado de crise” na educação, criando a necessidade da intervenção privada para gerar melhorias na educação e sendo essa a principal porta de entrada dos neoliberais.

Dentre vários dispositivos de poder utilizados nos processos de subjetivação do sujeito neoliberal, encontra-se também a educação, formal e informal. A escola neoliberal é um dos fatores decisivos no processo de subjetivação na sociedade empresarial, porque a educação se coloca a serviço da competitividade econômica como investimento no capital humano (Marinho, 2019, p.26).

Temos um exemplo bem objetivo de como esses agentes neoliberais se articulam em prol de exercer suas manobras nas escolas. O alinhamento do Estado em deliberar política pública para educação básica no Brasil ocorreu pela introdução da BNCC como uma política pública que altera não apenas os currículos escolares, mas toda uma gama de materiais didáticos, de formação de professores nas universidades públicas como bem colocamos aqui. Então, temos assim uma legitimação dessa parceria e um alinhamento nas necessidades dos neoliberais em ter novos sujeitos para continuar seu processo de propagação e geração de lucro para os empresários.

A escola começa ter uma nova função, tornar-se fábrica do sistema neoliberal e do mercado. Os currículos escolares se transformaram num único currículo, ou seja, uma padronização dos saberes, algo notado dentro do neoliberalismo como forma de manter um nicho de sujeitos idênticos. O que é ensinado no Norte do país será o

mesmo que no Sul, destacando apenas algumas áreas do conhecimento, como a Matemática, Língua Portuguesa e as áreas técnicas como os cursos profissionalizantes que envolvem tecnologia e robótica, sendo deixado em segundo lugar as Ciências Humanas e Sociais. Para o neoliberalismo, não é importante que os estudantes saibam de Geografia, História e Filosofia, mas que apenas saibam contar e ler frases.

3.3 CURRÍCULO

O currículo é o documento que materializa as características dos padrões sociais e culturais no ambiente escolar. Assim na contemporaneidade os currículos das escolas do Brasil estão cada vez mais sendo alterados pelas deliberações propostas na BNCC.

Diante do cenário organizacional entre a BNCC e os agentes neoliberais, eles têm suas necessidades e objetivos materializados dentro das orientações da Base. O currículo, através da sua reorganização mediada por meio das orientações da BNCC, torna-se num mecanismo de propagação e de efetivação nas escolas das práticas que regulam e buscam controlar as subjetividades dos estudantes.

Isso ocorre no ambiente escolar, tensões relacionadas aos saberes (Geografia, História, Matemática, Português) como mais ou menos importantes, previstos pela Base como necessários. Assim, tais afirmações enunciativas ocorrem para controlar populações, na medida em que se nega ou redefine as práticas de saber para o outro, utiliza-se da condução de condutas e de governo, fazendo com que ele pense e aja de acordo com as normas, ou melhor dizendo, legitimando as ações e interesses do Estado neoliberal.

Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação “visível”, “material”, do poder (Veiga-Neto; Lopes; 2007, p.952-953).

Nessa perspectiva, a ação se dá no controle de uma coletividade, pautada em precarizar os saberes escolares dentro de uma noção de verdade e de necessidade. Verdade, pelos baixos índices que a todo momento são demonstrados em dados

estatísticos por empresas neoliberais. Já a necessidade, pela afirmação do estado de crise da educação, pelo fato de não atingir os índices e metas desejáveis segundo o governo.

As justificativas, dadas pelos elaboradores da BNCC no MEC, ocorrem a todo momento no comparativo em relação a outros países, que aderiram a proposta de unificação curricular educacional, no qual o Brasil concluiu do EF e está em andamento a do Ensino Médio. A narrativa de necessidade de se adentrar ao mundo do trabalho pelas futuras gerações, no caso os estudantes, que estão passando pelo processo de escolarização, são jogados ao currículo escolar.

É preciso assim, que haja uma familiarização nas demandas e necessidades do próprio ambiente de trabalho que ocorram uma excelência no desenvolvimento de habilidades para que assim, possam trabalhar e ingressar no mercado de trabalho ao findar as etapas escolares.

As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer a face à rápida urbanização e as necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação (Lopes e Macedo, 2011, p.21-22)

Para compreendermos a dimensão do currículo escolar, foi necessário compreender a sua origem e sua finalidade, tanto no ambiente escolar como na sociedade, além de sua importância na contemporaneidade, para assim posteriormente, problematizá-la e buscar possíveis ligações entre ele e a BNCC

Desde o início do século passado ou menos desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares proposto pelas redes de ensino aquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (Lopes; Macedo, 2011, p.19).

É necessário pensarmos o currículo não apenas como mero documento escolar, mas, como já foi argumentado, um instrumento diversificado e múltiplo. Diversificado pelos diversos ambientes e realidades, entre os quais emergem os diversos currículos a nível nacional, múltiplo pela sua abordagem ampla nas deliberações para a escola, para os professores, para a gestão escolar e para os estudantes.

Ele contrapõe a ideia do unitário e do singular, é um elemento que tece as almas tanto da escola, como de quem na prática vivencia ou vivenciará. Outro recorte do surgimento do currículo, no qual foi inventado na virada do século XVI para o XVII, surgindo assim, como papel ordenador e representacional requisitado pela nova episteme da ordem e representação (Veiga-Neto, 1996).

Dessa maneira, teremos o currículo com seu papel ordenador, de pôr em ordem e ordenar algo/alguém, de representação dos valores e princípios dessa época que eram evidenciados e materializados dentro do contexto escolar. Em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola (Veiga-Neto, 2002, p. 164).

Percebemos, então, que o currículo, na pós-modernidade, surge entrelaçado entre as relações de poder e de representação, oriundas das características sociais vigente.

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo (Veiga-Neto, 2002, p.44).

Essa reflexão nos provoca a pensar sobre importância do contexto do qual o currículo emerge, deixando evidente os possíveis direcionamentos em relação à relevância do que será abordado na escola. Destacando que os saberes dentro de cada componente curricular, propiciam o desenvolvimento intelectual e soberano dos estudantes, mas que através dessas modificações não teremos nenhuma garantia.

Sabíamos o que ensinar, ou mais modestamente sabíamos o que não ensinar, mesmo quando não conseguíamos condições objetivas para que esse ensino fosse garantido a todos e todas. Acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade com o qual sonhávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo – seu core – e trabalhávamos pela formação de sujeitos – os cidadãos emancipados e críticos ou os intelectuais orgânicos gramscianos – capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como de interesse da maioria da população de um país, ou mesmo da humanidade, e como garantidoras do projeto social pretendido (Lopes, 2013, p. 09).

Víamos, então, o caminho pelo qual o currículo entrelaçava com as práticas, e as metodologias desenvolvidas na escola pelos professores. Assim, determinadas práticas no currículo tinham como finalidade contextualizar os saberes dos componentes curriculares, da cultura e associar com a realidade dos estudantes. “Em suma: currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependências, tendo a escola (obrigatória e universal) como digamos mediadora” (Veiga-Neto, 2004, p. 166).

A escola é o espaço onde ocorre a mediação desses sujeitos, de modo que a sociedade faz parte desse grupo que está inserido no espaço escolar. Os encaminhamentos que são elaborados pela própria sociedade, como por exemplo, os traços culturais, necessidades de modificações sociais farão parte da composição curricular, que adiciona esses anseios e direciona metas e objetivos a serem alcançados.

A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança (Lopes, 2013, p.21).

Nessa medida, percebemos que o currículo escolar é a materialização dos nossos anseios, ele é sobreposto de camadas de subjetivações, materializadas no espaço escolar. Subjetivações essas que as escolas proporcionam pelas múltiplas diversidades de sujeitos que se conectam a elas, as escolas, nas salas de aula, nos corredores e outros locais nesse espaço.

Tal entendimento não denega o papel que muitos atribuíram e continuam atribuindo à escola: ensinar “conteúdos” e ideologias; mas desloca a ênfase desse papel no sentido da subjetivação, aqui entendida como uma ação de subjetivar, de transformar os indivíduos em sujeitos. No que mais nos interessa aqui: no sentido de instituir, fabricar, subjetividades afinadas com - e, por isso, a serviço das - racionalidades liberais e neoliberais (Veiga-Neto, 2013, p.25).

Assim, a escola na contemporaneidade assume não apenas o papel de regulamentador do saber, perante as múltiplas disciplinas que abarcam os currículos escolares. Porém, vai além, exercendo o controle, as táticas de governo, também as disciplinas sobre os corpos, que vão conduzindo mecanismos de governo dos outros.

A organização social é importante para o rumo do currículo, pensar uma sociedade entrelaçada aos moldes de um sistema neoliberal, como é o caso brasileiro. Essa organização acarreta o surgimento de posturas que a priori se configuram como inovadoras, como bem define Veiga-Neto (2008, p. 36) [...] “as assim chamadas inovações curriculares – são “sintomas implicados” da agudização contemporânea daquilo se costuma chamar de “crise da modernidade”.

Um exemplo evidente de mecanismo de superação do estado de crise na modernidade é a uma reformulação no que tange a educação brasileira. Ou seja, novas metodologias de ensino, novas orientações pedagógicas, tanto para os professores quanto para os estudantes, serão executadas com o pleno desenvolvimento didático das habilidades e competências nas escolas de norte a sul do Brasil.

Em outras palavras, o que muitos têm dito é que, enquanto maquinaria que promoveu fortes e eficientes articulações entre a disciplina, a normalização e o biopoder, a **escola moderna** parece “não servir mais” pelo menos com a força e no sentido com que até agora serviu para dar respostas ao que se costuma denominar “**demandas do mundo contemporâneo**”. O que se costuma dizer é que a escola está em crise (Veiga-Neto, 2002, p. 01, grifos nossos).

Essa crise da modernidade começa a se materializar e controlar o ambiente escolar, especificamente o currículo, se apropriando de determinados saberes e direcionando outros aos grupos menos favorecidos economicamente. Podemos evidenciar que tais direcionamentos tornam o currículo um elemento disseminador tanto de saber, como de poder no espaço escolar, por meio das práticas e ações legitimadas em moldes mercantis, deixando assim seu viés social.

Isso tem pelo menos dois efeitos imediatos sobre o currículo. Em primeiro lugar, parece que mais do que nunca o conhecimento está sendo desigualmente distribuído. [...] Em segundo lugar, a distribuição desse conhecimento segue a lógica neoliberal, isto é, o conhecimento escolar – e, de resto, a própria escolarização – deixa de ser entendido como um elemento socializador e como um direito social, e passa a ser entendido como uma mercadoria a ser adquirida. E é claro que aqueles que podem comprá-lo terão melhores chances de concorrer e dominar com mais êxito (Veiga-Neto, 2002, p. 46).

Podemos inserir a BNCC nessa contextualização sobre o currículo escolar. Ela surge em um momento específico da história educacional brasileira, em que há notória precarização do magistério por meio de políticas de um Estado Neoliberal, que

desvaloriza todas as instituições educacionais, destacando especificamente a Escola, por isso é importante analisar o cenário educacional em que a BNCC emergiu.

Sabemos que o Estado brasileiro vem operando há muito tempo com modelos neoliberais de organização da educação pública, em que direciona a escola e, por conseguinte, as educadoras e educadores a ações vinculadas às alterações curriculares, buscando modificar totalmente o significado do Currículo e dos seus objetivos.

Dentre todas as transformações por que passou o currículo desde a sua invenção no final do século XVI, estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação (Veiga-Neto, 2008, p.35).

A palavra modificação é bastante objetiva, prevê uma mudança em algo, assim o currículo escolar está passando por esse processo de reforma. Notório que ele, ao longo dos anos, venha tendo variações, entretanto, é necessário que reformas surjam para melhorar algo. O que vemos é uma metamorfose, que está alterando a finalidade da escola, dos professores e dos conhecimentos das disciplinas escolares para atingir os estudantes, pautando-se por meio de ações e condutas dentro de um Estado de governamentalidade.

Conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder que tem por alvo a população, como a forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. Chama então de: o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si (Revel, 2005, p. 54).

Sobre problematizar o currículo escolar diante da introdução da BNCC e suas ações direcionadas a moldar toda uma organização curricular, é bastante conotativa que tais ações fossem ao encontro do Estado de governamentalidade. Segundo Oliveira (2019, p. 48), a noção de governo compreende as diferentes práticas organizadas em torno da condução da conduta dos sujeitos, imprimindo direção e força sobre o seu corpo e sua alma, sobre a sua subjetividade.

A grande problemática é a existência de uma única composição curricular, sendo difundida a nível nacional, tendo como elemento unificador os saberes e procedimentos metodológicos contida na BNCC. Além disso, direciona, por meio de

ações e práticas, as alterações dos currículos escolares, realocando e fixando o fazer e agir dos estudantes e professores na escola, por meio de uma disciplina.

A modalidade de aplicação do poder que aparece entre o final do século XVIII e o começo do século XIX. O “regime disciplinar” caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos: técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar sua performance, multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde ele será mais útil (Revel, 2005, p. 35).

Essa disciplina é cada vez mais introduzida pela inserção da BNCC dentro das escolas, por meio dos currículos que se alinham aos procedimentos metodológicos, conteúdos e objetivos contidos nela. Então, os professores das diversas áreas de conhecimento são induzidos a reproduzir uma disciplina dentro da sala de aula. A disciplina leva a um controle dos corpos que tende a unificar os saberes entre os mais e os menos importantes perante a BNCC.

Ao pensarmos as práticas metodológicas acionadas pela BNCC dentro do componente curricular Geografia, podemos direcionar uma problematização acerca do seu papel de efetivação do saber nessa conjuntura educacional, evidenciando talvez um modelo de saber direcionado a um grupo de estudantes. Podemos compreender o sentido que Foucault exprime em relação ao saber.

Processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. Saber implica ao mesmo tempo uma relação com os objetos de conhecimento e com o si cognoscente, saber está ligado à questão do poder (Revel, 2005, p. 77).

Então, o saber no sentido de conhecimento contido nas práticas metodológicas e nos saberes materializados na BNCC, em específico para o componente curricular Geografia, necessitará de uma análise das categorias pautadas nos questionamentos de Michel Foucault sobre biopoder, governo e poder, a fim de direcionar os rumos desta pesquisa.

3.4 PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO

É importante compreendermos e descrevermos as complexas relações mercadológicas e de poder que envolvem o Estado e o mercado, especialmente as

relações que possuem como alvo a educação e por vez os estudantes, tornando-as campo coercitivo de dominação e controle na contemporaneidade. Essas relações ocorrem como um sistema de trocas praticadas mediante às ações dos empresários, dos governantes e de outros agentes, que se posicionam e se descrevem como rodas propulsoras da economia mundial. “É bem por isso que não há relações sociais que não estejam impregnadas e atravessadas pela busca por dominação, esteja a dominação funcionando pela violência ou esteja ela funcionando pelo poder” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 950).

Vivemos em um período em que as relações sociais estão cada vez mais divididas, associadas e representadas por determinadas grupos ou por pessoas que se destacam dentro desse contingente. Temos como reflexo as questões que envolvem as disputas eleitorais na perspectiva da esfera federal. Ou seja, muitos brasileiros não compreendem a diferença entre Governo e Estado. Muitos acabam veiculando a imagem do Estado brasileiro a determinado governo, que, por sua vez, está apenas conduzindo o Estado-nação.

Percebemos uma desconexa relação do que é de fato o concebido pela formulação e deliberações que materializam a formação de um país, como o Brasil, que se concretiza pela carta magna que é a Constituição Federal de 1988, firmando, assim, a soberania e formação de um Estado-nação.

Para continuarmos na compreensão acerca da problemática na qual se insere essa pesquisa, é preciso sanarmos quaisquer resquícios de dúvidas ou de confusão acerca da finalidade de dois conceitos importantes, são eles: o Estado e o Governo.

É comum e indevido confundir o Estado com o governo. O Estado é toda a sociedade política, incluindo o governo. O governo é principalmente identificado pelo grupo político que está no comando de um Estado. O Estado possui as funções executiva, legislativa e judiciária. O governo, dentro da função executiva, se ocupa em gerir os interesses sociais e econômicos da sociedade, e de acordo com sua orientação ideológica, estabelece níveis maiores ou menores de intervenção. Assim, governo também não se confunde com o poder executivo, este é composto pelo governo, responsável pela direção política do Estado, e pela administração, como conjunto técnico e burocrático que auxilia o governo e faz funcionar a máquina pública (Rocha, 2009, p.140).

A diferença entre Estado e governo, descrita pelo autor, ocorre pela função de cada um, o governo é proveniente de mandatos de políticos eleitos democraticamente, e que tem em suma uma característica própria no conduzir do Estado. Já o Estado é formado pelo conjunto político, social e econômico, tendo seu objetivo um pouco

diferente do governo. Os governos possuem um determinado tempo, que se traduz como o período de mandato.

O Estado brasileiro e seus diferentes governos se encontram no posicionamento cada vez mais profundo nas práticas neoliberais contemporâneas, no que se diz respeito à privatização e à precarização da atividade pública, tendo como respaldo o contexto do neoliberalismo econômico como propulsor dessas alterações.

O neoliberalismo marca, nesse sentido, a sobreposição de diferentes tecnologias políticas que atuam articuladas e constituem juntas, uma rede de práticas, discursos e instituições voltadas para a capitalização das diferentes instâncias e contextos de vida de sujeitos e populações (Oliveira, 2019, p.38).

Tais prerrogativas sobre o neoliberalismo possibilitam a inserção de uma roupagem privatizadora e mercadológica, tendo como alvo a vida e as subjetividades dos indivíduos, realocando as funções básicas do Estado para a iniciativa privada, como também a venda de grandes estatais para esses grupos. Podemos compreender assim a inserção do mercado no contexto político, impregnado suas características perante aproximação com Estado.

Nesse viés, o neoliberalismo acaba possibilitando ao Estado uma nova roupagem com características privatizadoras, no sentido em que o mercado tende a ocupar espaços que antes eram restritos ao Estado e suas políticas públicas de governo, é o caso da educação.

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, politikó, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, publica, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado. (Oliveira, 2010, p.93).

O Estado é o principal elaborador de políticas públicas, porém os governos também deliberam em suas metas e seus planos de governo. Desse modo, os governos podem definir a criação, a continuação, a ampliação de alguma política pública de estado, a extinção ou o surgimento de uma nova.

O processo de criação de políticas públicas, perante um Estado que se encontra governado por indivíduos que compactuem com o neoliberalismo, acarreta a deslegitimação do mesmo e a precarização do ambiente público por meio dessas políticas. Esse resultado se dá por barganhas, que têm como plano de fundo o favorecimento e as trocas cambiais, entre o Estado e o mercado, gerando novas políticas públicas que reafirmem esses mecanismos.

Dentre essas políticas, temos a privatização, a redução do tamanho do Estado [...]. A privatização representa, também, a liberação de compromissos do Estado, a tecnização das empresas (com o conseqüente desemprego) e, é claro, a redução dos serviços prestados pelo Estado (Sampaio, Santos e Mesquita, 2002, p.07)

Nesse sentido, o Estado passa a agir de acordo com a lógica neoliberal, criando mecanismos de proteção, regulação e financiamento para esses agentes, utilizando-se do seu aparato legal e judicial. Tal aparato é usado também para efetivar a inserção de novas políticas públicas.

No entanto, nessa investigação é importante considerarmos que a política não tem apenas um centro de poder, uma estrutura que a defina, as relações de poder são dispersas pela sociedade e entre os diversos indivíduos que a compõem. Articulações discursivas possibilitam decisões políticas, tornando complexo o jogo (de linguagem) que hegemoniza uma dada orientação curricular (Lopes, 2013, p. 454).

Nesse caminho adicionamos as questões relacionadas ao governo, pois envolvem as ações dos governantes a frente do Estado, deliberando políticas públicas para a educação que vai de encontro a beneficiar o mercado dentro dos padrões neoliberais de cultura na sociedade, neste caso, a BNCC como resultado disso. Em outras palavras, o governo caracteriza-se pela unificação de estratégias que objetivam atingir fins políticos, conduzindo a todos e a cada um através de um processo que, ao mesmo tempo, individualiza, totaliza e normatiza (Foucault, 2008).

Ao pensarmos nas práticas de governo dentro do cenário neoliberal que envolve agentes dentro de uma organização política, econômica e social é pensar nas articulações que irão incidir para determinado grupo social. Ações políticas que vão emergir em decorrência de uma política pública que visa a regulamentação, padronização e unificação dos currículos escolares. Como resultado, a BNCC emerge nessa contemporaneidade como elemento que busca solucionar os percalços da educação brasileira.

Estas táticas de governo envolvem a mobilização de uma série de saberes que as modelam, constroem sentidos, as contradizem, por vezes, mas que atuam positivamente, ou seja, alimentam diferentes funções enunciativas. Tais enunciações funcionam como referenciais de verdade concatenados com o cálculo político das práticas de governo, que funciona como um motor para as relações de poder em um determinado estrato histórico. Elas assumem a forma de diferentes práticas de saber: comunitário, científico, escolar, religioso e jurídico, desenvolvidas em estratégias múltiplas de ação sobre as espacialidades da escola, universidade, igreja, do tribunal e do bairro e, nesse sentido, atuam na subjetivação de determinadas ideias para conduzir sujeitos e populações por mecanismos tão sutis que chegam a ser desejáveis e reivindicáveis pelos sujeitos objetificados (Oliveira, 2019, p.52 -53).

Essa pesquisa teve como objeto de análise a Geografia na BNCC do EF Anos Finais. Posicionamos a Base dentro de uma prática de governo, tendo em vista que ela é destinada a um grupo social, os estudantes e todo universo escolar. Também busca atingir fins políticos, pela medida em que ela emerge dentro de uma política pública que evoca a necessidade de tais reorganizações. Dessa maneira

a política neoliberal alimenta o movimento constante de reformas (sociais, educacionais, de seguridade e administrativas). Embora operadas pelo Estado, tais reformas estão voltadas a sua própria limitação e se justificam na superação do “estado de crise” e na ampliação do lucro dos grupos empresariais envolvidos com esses setores. A crise funciona como um mecanismo e uma justificativa para precarizar as políticas educacionais dirigidas somente pelo setor público, ao mesmo tempo em que as convertem em objeto de lucratividade já que a apropriação do Estado pelo mercado ocorre para capitalizar os lucros que a educação pública pode suscitar (Oliveira, 2019, p.62).

Em decorrência de sua inserção no cenário educacional, a Base irá formular um grupo específico de estudantes provenientes de sua implementação que ocorreu a nível nacional, todas as escolas realizaram alterações em seus currículos provenientes do BNCC, em que as suas [...] ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social, por isso soa bem mais claro falarmos em “práticas de governo (Veiga-Neto, 2005, p.83).

Pensar nessa reorganização curricular dentro de um novo arranjo das relações sociais, cujo mercado cada vez mais está em constante contato com a esfera pública, percebemos que tais relações servirão como facilitadoras e beneficiadoras para tais agentes do mercado neoliberal. Esses agentes buscam vantagens nas mais diversas relações que se abrem por meio dos Governos a frente do Estado brasileiro dentro das políticas públicas neoliberais.

A BNCC se posiciona como fábrica de mão de obra barata e precarizada destinada ao mercado de trabalho, pela sua reorganização em conduzir as subjetividades (aqui compreendida como parte interior do sujeito, que se interliga com seu exterior como corpo e membros como braços, pernas e cabeça e que é fortemente alimentada pelas relações com os diversos sujeitos e ambientes) dos estudantes para uma precarização dos saberes escolares, em específico a Geografia. Sobre isso, emerge a noção de

[...] governo compreende as diferentes práticas organizadas em torno da condução da conduta dos sujeitos, imprimindo direção e força sobre seu corpo e sua alma, sobre sua subjetividade. Essas “artes de governo” assumem mil formas e configurações, sempre ligadas ao exercício do poder no conjunto da população (Oliveira, 2019, p.46).

O governo começa a gerir as subjetividades trazendo para os estudantes a necessidade de serem melhores que os colegas e assim é gerido na vida deles a competitividade, em que o melhor se destacará dos demais. A lógica do governo neoliberal vai do aprisionamento dos desejos e da liberdade, para fazer suas escolhas e tornando-se, assim, responsável pelo sucesso ou fracasso, tornando-se e mostrando que são potentes mercadorias a serem governados. Com isso, compreendemos a palavra governo, para designar todo o conjunto das ações dispersadas e disseminadas, que objetivam conduzir ou estruturar as ações sobre os corpos e as subjetividades. (Veiga-Neto, 2007).

Sobre o corpo dentro do governo, posicionamo-nos, dentro dessa pesquisa, como local que recebe tais ações de governar, absorve e transporta para a subjetividade da população (neste caso a dos estudantes) as ações de poder sobre o quem governa e quem está sendo governado. Ele é o palco da ação do governo. O corpo é o principal articulador e canalizador das relações sociais, tendo em vista que nossas vivências são materializadas e grafadas nele, sobre camadas de saberes, desta forma, a corporeidade se encrava nas mais diversas trocas de experiências.

O corpo, ao mesmo tempo em que é objeto, é também o sujeito, é lócus material e simbólico: carrega em si marcas sociais de diferentes contextos históricos, compondo uma estratigrafia que ultrapassa a pele, o tecido adiposo, os músculos e os ossos, pois é, também, constituído de camadas de significado. Base existencial da cultura, o corpo é composto por concepções em diferentes domínios, sejam esses míticos, religiosos, místicos, filosóficos, morais, éticos e estéticos (Nunes, 2014, p.13).

O Corpo, como território da cultura, em que as múltiplas relações entre os sujeitos irão influenciar no processo de produção de camadas. Essas camadas são sobreposições de saberes que, ao longo da nossa jornada, vamos incorporando. A cultura marca forte presença nos nossos Corpos, cujos padrões sociais são organizados perante as referências culturais. Portanto, o corpo é a personificação de tudo que ocorre em nossas vidas, de tudo que ocorre na sociedade, sendo ele o território da cultura.

Dessa maneira, tais ações são deliberadas tendo o controle dos Corpos como mecanismo de apropriação de suas subjetivações. Sendo unificadas por meio da introdução de políticas públicas destinadas ao universo escolar, em específico a introdução da BNCC que vai de encontro aos novos padrões culturais vigentes nessa contemporaneidade.

4 A BNCC NO PANORAMA POLÍTICO E EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Nesta seção contextualizamos a BNCC no cenário político e educacional brasileiro e global. Dentro das questões políticas, buscamos entendê-la como objeto resultante em uma política pública e que visa à melhoria da educação brasileira. Por isso, descrevemos o surgimento da base dentro de um governo com características neoliberais, bem como seus processos de aprovação e implementação em diferentes governos.

Trouxemos assim seu histórico, da sua origem até a implementação, além dos agentes que realizaram manobras para sua inserção na agenda das políticas educacionais e as parcerias que se articularam a ela no território brasileiro. Já no cenário educacional, posicionamos a BNCC como força que aloca as modificações resultantes dela própria no contexto das escolas e dos currículos escolares. Por fim, partimos para analisar formulários, documentos e roteiros em espaços digitais, que tinham como finalidade agilizar a introdução da base nas escolas brasileiras.

Enquadrar uma linha que seja capaz de mirar a BNCC no cenário econômico, político e educacional é uma tarefa bastante complexa, tendo em vista que ela envolve uma diversidade de atores que contribuíram e contribuem para que esses três elementos se alinhem em uma lógica neoliberal, na qual vem cada vez mais em todo o globo ganhando forças e atingindo locais antes nunca imagináveis que alcançariam, a exemplo, os currículos escolares brasileiros.

Nesse dilema, é importante saber que, dentro da Constituição Federal de 1988², já estava prevista a implementação de uma base nacional comum nas etapas de escolarização brasileira. Assim, sua implementação ocorreu por meio de diversos fatores que afetaram a construção e definição do como seria construído esse documento de caráter normativo para as escolas.

² Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)). BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2023.

No ano de 2014, a Lei nº 13.005/2014³, no então governo do Partido dos Trabalhadores (PT), foi promulgado o Plano Nacional de Educação⁴ (PNE), nele consta metas e objetivos a serem alcançados, dentre eles, há necessidade de ter uma base nacional curricular, tinha como objetivo a padronização dos currículos escolares e implementação no território nacional, tendo como compactuantes a união, estados, municípios e o distrito federal para realizarem tal feito (BRASIL,1988).

As discussões sobre a implementação da BNCC com a sociedade civil iniciaram em meados do ano de 2014 e foram até 2018, foram mediadas por plenárias e audiências públicas, em que professores, gestores e outras organizações da sociedade puderam participar⁵e opinar sobre a construção da base. Nesse percurso foram elaboradas duas versões do documento.

Em meados do ano de 2015, após aprovação da Lei nº 13.005/2014, o Ministério da Educação organizou seminários, buscando iniciar as discussões sobre a introdução da BNCC, foram realizados os primeiros estudos e processos de composição para a produção da versão documento em questão. Elaborando assim, nesse ano, a primeira versão da base nacional comum, que passa a ser chamada de Base Nacional Comum Curricular.

Contudo, fatores como, o golpe jurídico parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff no primeiro semestre do ano de 2016, em seguida, tomando seu posto o então vice-presidente Michel Temer, que justamente com sua nova equipe no ministério da Educação (MEC) constituíram a terceira e última versão da BNCC (Educação Infantil e EF - Anos Finais), aprovada em 2018. No contexto pós-golpe, ocorreu a rápida articulação e eficácia na finalização e implementação da BNCC. Para compreendermos os antecedentes das políticas educacionais brasileiras, é importante analisar algumas legislações que amparam as políticas educacionais desde 1988, conforme descrição no Quadro 3.

³ Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; **Lei nº 13.005/2014, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 28 fev. 2023.

⁴**Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

⁵ Vários pesquisadores da linha “Ensino de Geografia” denunciaram a limitação da participação alegada pelo Ministério da Educação, um coletivo chamado “Pelo Ensino de Geografia” se articulou em todo Brasil a partir de 2017 para ampliar o debate sobre o ensino de Geografia diante da BNCC e demais reformas educacionais no país.

Quadro 3 - Trajetória das políticas educacionais brasileiras (1988-2018)

ANO	CARACTERÍSTICAS
1988	<p>É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum.</p> <p>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p>
1996	<p>É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.</p>
1997 1998 2000	<p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano são consolidados e apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira, sobretudo no desenvolvimento do currículo (1997). Aprovados os PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) no ano 2000.</p>
2008	<p>É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.</p>
2010	<p>Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da BNCC, como parte de um PNE. A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as DCNs com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.</p>
2014	<p>A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a BNCC.</p> <p>Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a</p>

	Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
2015	A primeira versão da BNCC é disponibilizada para consulta pública on-line.
2016	A segunda versão da BNCC é disponibilizada para consulta pública on-line.
2017	Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo ministro da Educação. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
2018	Em março de 2018, educadores do Brasil se debruçaram sobre a Base, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental , com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Histórico da BNCC (2018) (grifos nossos)

O Quadro 3 apresenta, resumidamente, a linha temporal de políticas educacionais curriculares que antecederam a formulação da BNCC. No ano de 1988, durante a promulgação da Constituição Federal brasileira, foi definida a necessidade e a importância de assegurar, dentro das escolas, uma formação básica comum para os estudantes do Ensino Fundamental, respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 26, essa lei prevê a regulamentação de uma base nacional comum para a Educação Básica, que enquadrasse os princípios contidos no artigo 210 da Constituição de 1988. Observa-se que, nas duas legislações educacionais, não há menção a uma base nacional comum curricular. O que está previsto é a garantia de uma base nacional comum para a Educação Básica.

No ano de 2010, está descrito na linha histórica que havia sido mencionado a necessidade da BNCC dentro da Conferência Nacional pela Educação (CONAE). Entretanto, ao analisarmos o documento elaborado nessa reunião, foi constatado a menção de uma Base Comum Nacional, não curricular. Os elaboradores da versão final da BNCC inseriram a palavra curricular dentro dos marcos constitucionais no documento da Base para poder ter embasamento e a justificativa de sua introdução.

Já no ano de 2014, conforme citado no Quadro 3, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu vinte metas⁶ a serem desenvolvidas, das quais quatro se referem à BNCC. No entanto, ao analisarmos a lei, observa-se que a BNCC é mencionada quatro vezes, mas essas menções estão inseridas dentro das estratégias para a concretização das metas, e não como metas propriamente ditas, como o texto do quadro sugere.

Ela é mencionada nas estratégias das seguintes metas: na meta dois, na parte dois ponto dois, é descrita como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. Na meta três, na estratégia três ponto três, é referida como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Na meta sete, na estratégia, é mencionada como a Base Nacional Comum dos Currículos. E, por fim, na meta quinze, na estratégia quinze ponto seis, como a Base Nacional Comum dos Currículos da Educação Básica.

Depreende-se, então, uma manobra organizacional, política e econômica, especialmente a partir de 2015, para inserir uma padronização curricular por meio da produção de uma Base Curricular. Tendo em vista que não se tinham menções sobre a parte “curricular”, anteriormente, Nacional Comum.

A primeira vez que foi mencionado a introdução de uma base para a educação foi dentro da Constituição Federal de 1988. Mais específico no seu artigo 210, havia a menção de uma Base Nacional Comum, tendo como objetivo fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, para garantir a formação básica comum respeitando as diversidades e os valores culturais, artísticos nacionais e regionais.

Passados alguns anos, foi citada novamente em 1996 na Constituição a Base Nacional Comum, só que dessa vez ela estava sendo inserida dentro da recém aprovada LDBEN na lei 9.394. Foi constatado que, em nenhum momento, a Constituição Federal previu uma Base Nacional Comum Curricular, ao contrário, ela tinha como foco uma base que fosse Nacional e Comum.

Outro ponto que destacamos, é que entre 1996 e 2014, houve apenas a menção a palavra “curricular” em meados do ano de 2014, contradizendo, assim, a informação que consta no Quadro 3, referente ao ano de 2010, depois da CONAE. Houve uma manobra organizacional em prol de unir informações referentes às

⁶ **Lei Nº13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 ago. de 2024

legislações para evocar e respaldar a necessidade da BNCC dentro do contexto educacional.

O MEC desempenhou papel de articulador entre diversas empresas do mercado financeiro, que tiveram maior inserção no Estado brasileiro e nas políticas públicas, assim a base começa a ter uma nova reorientação e novos atores. A primeira versão da BNCC dentro do governo Dilma foi elaborada em meados do ano de 2015, após a mudança de governo, a segunda versão foi concluída no ano de 2018, com um novo grupo organizacional a frente dela.

Outra questão importante a ser destacada é a forma como o mercado age em decorrência da demanda global, buscando novos espaços para se beneficiar. No caso da educação brasileira, informações de empresas estatísticas e de comunicações⁷ circulam análises afirmando que o modelo de educação no Brasil está fadado e que apresenta baixos índices de evolução, isso é um exemplo das análises de que alguns grupos, juntamente com conselheiros do MEC, se baseiam em informações coletadas de forma hegemônica por instrumentos incapazes de compreender a complexidade da situação e das especificidades da educação brasileira, sendo eles o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁸) e a Prova Brasil⁹.

O alcance expandido dos atores privados e corporativos ocorreu no contexto da redução do investimento do Estado na educação pública (e como consequência disso) e dos ataques ideológicos à educação pública em diferentes contextos globais. Como resultado, a educação tornou-se um espaço para expandir a lógica de mercado e aumentar os lucros corporativos (Tarlau; Moeller, 2020, p.556).

⁷ Discurso de Jorge Paulo Lemann, fundador da Fundação Lemann. “Estamos preparando um novo kit de como melhorar a educação no Brasil, que é o que acho que o Brasil mais precisa, talvez possamos agora ficar tranquilos, pois o Kit JP deverá resolver nossas mazelas educacionais”. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/lemann-e-a-educacao-brasileira/>. Acesso em 06 de set. de 2024.

⁸ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. **PISA**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 23 fev. 2023.

⁹ A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico em larga escala. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. **PROVA BRASIL**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 23 fev. 2023.

Percebemos como essa parceria ocorre: o Estado, guiado pela necessidade de beneficiar o neoliberalismo, abre vários espaços que geram uma enorme quantidade de capital lucrativo para os empresários. Desse modo, as empresas e os empresários estão cada vez mais envolvidos na educação por meio de mecanismos que têm o respaldo judicial e a elaboração de políticas públicas como parceiros. Esses sujeitos justificam seus investimentos em fundações como a Lemann e o Todos Pela Educação, tendo como alvo as escolas, os estudantes de baixa renda e os professores.

Os empresários entram nessa relação promovendo a ideia de que é necessário estabelecer uma parceria público-privada para sanar as desigualdades na educação e inserir o desenvolvimento tecnológico que o Estado não consegue prover. Assim, surge a justificativa de que ajudar a melhorar a qualidade da educação é uma necessidade social.

Assim, demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555).

Desse modo, a educação começa a se moldar conforme um projeto que atende às necessidades dos agentes empresariais, que buscam atingir seus objetivos por meio dos corpos dos estudantes. A simbiose entre os agentes empresariais e as políticas públicas se materializa nas escolas de modo muito evidente por meio das estratégias de divulgação e implementação da BNCC.

Com a lógica neoliberal, uma nova característica é inserida no que se refere ao “ser” estudante na contemporaneidade. Características essas que são baseadas no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a inserção no mundo do trabalho, também na formação de novos consumidores, girando a moeda do sistema capitalista (produção e consumo). Esse perfil de estudante é o resultado desejado da inserção da política pública na qual baliza a BNCC que tem como seus pressupostos atingir a autonomia e o fazer pedagógico dos professores e da própria escola.

4.1 PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO: AS PEÇAS DO JOGO NEOLIBERAL

Discutir as práticas de governo é pensar em práticas de “condução de condutas” (Veiga-Neto, 2005) que, de certa maneira, produzem formas de ser e estar no mundo voltadas aos corpos dos sujeitos. Na contemporaneidade elas são cada vez mais mediadas pela tecnologia digital e por diferentes modos de se comunicar (Tonetto, 2017). Portanto, consideramos necessário descrever e analisar os espaços digitais que muitos professores, gestores e coordenadores escolar têm à disposição para consultar à BNCC. O espaço digital, delimitado para a coleta de materiais, foi o site do Ministério da Educação (MEC), ele tem como guia documentos e ações que movimentam e implementam a BNCC em suas escolas, em suas salas de aula, em seus materiais didáticos e em suas formações pedagógicas.

Por isso, foi importante analisarmos documentos que são carregados de práticas de governo e que interferem no trabalho docente e nas possibilidades de deliberar e se opor à adoção e implementação da BNCC. Tendo em vista que a rotina nas escolas é com muitos afazeres, muitas demandas e assim, muitos profissionais acabam utilizando o material, já todo elaborado, para ganhar tempo e agilidade na sua introdução em sala de aula.

Na delimitação do campo corpus analítico, selecionamos o site da BNCC¹⁰, que é parte integrante do site do MEC. A justificativa para a escolha do site se deu em função da facilidade de acesso e a rápida difusão, propagação e mobilização em torno da introdução da BNCC nos currículos escolares. Percebemos a importância do site de apoiadores da BNCC, como o site do Movimento pela Base (MEB)¹¹ e o da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), mas que não serão analisados no escopo desta investigação, sendo apenas citados quando se entrelaçarem as ações do MEC.

Nesse percurso analítico, surgiram elementos que vinculavam o apoio de certos grupos à BNCC. Isso incluiu a divulgação em redes sociais e a organização de fóruns

10 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

11 Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio. **Movimento pela Base**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

para destacar a necessidade da introdução da BNCC. Esses movimentos organizacionais nos levaram à necessidade de observar mais detalhadamente as relações entre o que se enunciava e as práticas de poder, destacando-se o poder do empresariado.

A busca sem finalidades e sem pretensões de informações e de dados, como Foucault diz em seus escritos, em decorrência da inexistência de uma verdade absoluta, colocou-nos sobre a possibilidade de observar pelas mais diversas facetas interpretativas o site da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), fomos compreendendo as diversas relações que evocavam sujeitos que se intercalam com a BNCC em seu site e no Movimento Pela Base. Dessa maneira, inserimos mais um elemento cibernético que possui documentos, formulações e parceiros que vão de encontro ao mercado neoliberal de financeirização da educação.

Então, observar a vinculação entre UNDIME e MEC evidenciou a potencialidade e a articulação para a introdução da Base em todo território brasileiro, pelos conteúdos divulgados tanto em redes sociais como em circulares em seus sites, e em documentos, que afirmam a necessidade da BNCC. Ambos os espaços nos sites possuem arquivos com planilhas, folders, roteiros, livros etc. tendo como finalidade a efetivação das modificações curriculares postas para a educação básica pela BNCC.

Assim, teremos, na Figura 3, intitulada de os campos analíticos: forças motrizes, os slogans de cada elemento analisado neste momento da pesquisa. Eles estão denominados “forças motrizes” pelo fato de terem ajudado na implementação da base a nível nacional.

Figura 3 - Os campos analíticos: forças motrizes



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Foi necessário olharmos os elementos que estão sendo unidos e questionados nessa pesquisa, cada parte se uni em um mosaico maior que está em construção. É

imprescindível posicionar as visualidades com os enunciados e criar um campo suspenso de interpretações para os leitores. Assim trazemos a união desses parceiros junto com a BNCC, observamos a necessidade de uma visualidade na qual pudesse alocar um caminho e uma justificativa pela escolha de adentrar aos sites: BNCC, da UNDIME e do Movimento Pela Base.

Deste modo, a Figura 3 deixa evidente o rastro neoliberal que se envolve com o mercado, Estado, as parcerias público-privadas que expõe as práticas de governamentos sobre os escolares. E, por fim, a Figura 4 busca dar visibilidade às relações estabelecidas entre o Mercado, o Estado, a BNCC e os parceiros que viabilizaram a sua implementação nas escolas.

Figura 4 - Caminhos do Mercado até a Escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Temos, na Figura 4, representado pelo círculo, a representação das relações que estão sendo desenvolvidas na sociedade, esses elementos estão inseridos em uma lógica maior, que vão sendo distribuídos por meio das relações representadas pela numeração. Temos na cor azul a representação do mercado, ele se espacializa entre os diversos espaços, inserindo assim a sua vontade e necessidade. Já o Estado está em segunda parte na cor amarela, como local intercessor entre o mercado e BNCC. Ou seja, ele é o condutor das relações que envolvem as deliberações para a

Educação Básica, no qual a finalidade da base se materializa perante as necessidades e demandas do mercado.

Nas formas numeradas em quatro e cinco nas cores vermelho e verde, temos a união de organizações que tem como objetivo a implementação da base e a (suposta) melhoria na qualidade da educação. Só que os ditos se apresentam em uma trama que envolvem também o mercado e os agentes empresariais. Por isso que esses dois estão em contato com a BNCC. Dessa maneira, teremos a BNCC como elemento materializador de todo esse grupo econômico, político, social e empresarial. Ela é destinada à educação como mostra a sua conexão. Observamos que a Escola, se encontra na interseção entre o azul que é o espaço do mercado só que está conectada à BNCC. Podemos evidenciar que, na medida em que a BNCC se alinha com a escola, ela se aproxima do mercado, fazendo com que sua finalidade se corrompa e comece a servir ao mercado.

O mercado é o principal ampliador espacial, que vai desde as relações com o Estado, se permeando através dele na educação e nos sites como a UNDIME e o Movimento pela Base. Só que a relação do mercado é inserida na escola pela interseção da BNCC, tornando-se, assim, o “portal” nesta pesquisa das práticas neoliberais do mercado na educação.

4.2 BNCC

Essa dobra analítica se deu por meio das observações, consultas e descrições de algumas dinâmicas da organização dos dados, da divulgação de materiais e da articulação com parceiros que se envolveram para efetivar a implementação da base no território nacional.

Nesse primeiro momento, o centro dessa organização foi a página da BNCC no site do Ministério da Educação¹² (MEC). As informações e os dados produzidos nessa seção são resultados das informações disponibilizadas em seu espaço digital (site), como podemos observar a seguir, na Figura 5.

12 Link de acesso ao site da BNCC no MEC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Figura 5 - Página da BNCC



Fonte: MEC/ BNCC. (2024)

Ao realizarmos a busca no Google pela BNCC, ao clicarmos no resultado, somos direcionados ao site do MEC, no qual se encontra o espaço destinado à BNCC, como é ilustrado na Figura 5. Nesse primeiro momento, no site possuía uma breve definição da BNCC. Logo em seguida, traz as possibilidades de acesso ao documento elaborado. Indica que, para ter acesso a ele, será possível por meio de duas versões: on-line intitulado em “BNCC para navegação” e a “BNCC em PDF” para ser baixada e acessada sem a necessidade de internet constante.

Já na parte inferior da página, tínhamos o compilamento dos parceiros, começando pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), seguida da UNDIME e do MEC, podemos observar na Figura 6. Assim, esses parceiros foram fundamentais para a organização do processo de implementação da BNCC no que se refere na produção dos documentos e na circulação de informações em seus sites oficiais.

Figura 6 - Parceiros contidos no site da BNCC



Fonte: MEC/ BNCC (2024)

Os parceiros institucionais, visualizados na Figura 6, possuíam destaque dentro da página da BNCC. É importante apontar que tanto a página como o site são espaços de domínio público, ou seja, nenhum desses parceiros pagaram para ter seus slogans.

Pensando na articulação entre a implementação e as práticas que proporcionaram a dispersão dos enunciados que se materializaram nos currículos das escolas brasileiras por meio da BNCC, a justificativa pela não escolha do CONSED ocorreu, pois, ao adentrar em seu site, não foram encontradas informações para serem coletadas e produzir novos dados que pudessem ir ao encontro dos objetivos propostos nessa pesquisa.

ADETRANDO NOS ESPAÇOS: A BNCC E A ARTICULAÇÃO

Nessa maneira, dentro da página no site da BNCC, adentramos no espaço descrito como Implementação. Nele constava documentos, formulários, roteiros e outras ferramentas que visam à introdução da base nas escolas brasileiras. Configurando-se, assim, em uma peça fundamental na qual se enquadram as características das práticas de governamento e de condução de condutas deliberadas para os gestores, coordenadores e professores em prol da elaboração dos currículos escolares.

Nesse espaço referente à Implementação, tínhamos as seguintes ramificações que permitiram compreendermos seu dinamismo e as relações de governamento que se articulam, foram eles: PROBNCC, BIBLIOTECA DE APOIO E PRÁTICAS, todas encontradas dentro do site do MEC¹³. Podemos observar na Figura 7, a sua organização e as ramificações de cada seção.

¹³ Link de acesso ao site da BNCC no MEC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Figura 7 – Abas contidas no site da BNCC para implementação



Fonte: MEC/BNCC (2024) Elaborado pelo autor (2023)

A organização proposta na Figura 7 possibilitou criarmos uma visualização de como o processo de implementação da BNCC foi orientado. Cada elemento apresentado inicialmente (PROBNCC; BIBLIOTECA DE APOIO, PRÁTICAS) está associado a um espaço (nova aba do site), que leva a vários outros espaços. Na página da BNCC, na parte de Implementação, tinham três grandes eixos que são o ponto de partida para adentrar em cada um dos temas apresentados na Figura 7.

Na parte destinada ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC), encontramos as ramificações que conduzem às questões relativas ao Documento Curricular, o qual era apresentado na íntegra para todas as etapas e todos os anos de escolarização. Em seguida, a seção de Consulta Pública descreve os procedimentos para a realização das consultas por parte dos gestores e coordenadores das escolas, visando à construção do documento curricular de suas instituições. A parte do Material de Apoio foi o alicerce para a construção dos currículos. Contém nele as especificações das Áreas de conhecimento da base, as competências gerais, os cadernos temáticos de apoio e os guias para auxiliar os coordenadores e gestores na construção dos seus currículos.

Já na parte Biblioteca de Apoio, encontravam-se as seguintes ramificações, os Currículos Nacionais e os Currículos Estrangeiros. Na parte dos Currículos Nacionais, há possibilidade de acessar os PCNs, além disso, é possível ter acesso a outros currículos dos vários estados brasileiros. Na seção dos Currículos Estrangeiros, ao

clicar em cada país (Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido), o leitor é direcionado aos sites dos ministérios ou departamentos de Educação de cada país.

Por fim, na seção dedicada às Práticas, estavam disponíveis a Ferramenta de Compartilhamento de Práticas e o Caderno de Práticas. Na Ferramenta de Compartilhamento de Práticas, o professor deveria preencher os dados solicitados, como título, palavras-chave, professor responsável e escola que adotou a prática. À medida que o professor encaminha os dados, o sistema apresentará novas questões que exigem mais detalhes sobre a descrição, como: objetivos, sinopse da prática, relato das atividades desenvolvidas, nível de ensino, indicação de série/ano, componentes curriculares envolvidos, quando a prática pode ser realizada, o tempo previsto para sua execução, materiais necessários, referências bibliográficas, dicas e orientações complementares.

Os Cadernos de Práticas abrangem todas as etapas da Educação Básica. Foram elaborados com base no desenvolvimento das competências e habilidades direcionadas às escolas, os melhores foram selecionados para compor esses cadernos, a partir das práticas disponíveis e enviadas pelos professores conforme descrevemos no item anteriormente. Dessa maneira, ao clicarmos na etapa de escolarização dentro dos Cadernos de Práticas, o leitor é direcionado para uma nova aba, onde encontrava uma diversidade de materiais, como planos de aula, roteiros, avaliações, entre outros. Caberia ao professor escolher seu componente curricular, a exemplo da Área de Ciências Humanas, como História ou Geografia etc.

Dessa forma, nessa seção conseguimos compreender as importantes manobras realizadas, que foram articuladas e distribuídas no espaço, permitindo a implementação rápida e eficiente da BNCC nos currículos escolares de todo o país. Para descrever essas informações, foi necessário identificarmos as primeiras menções para a criação de uma base, assim como os aspectos políticos e sociais, que definiram a necessidade de uma base para a Educação Básica, como também os agentes que ajudaram nessa manobra.

Esses encaminhamentos, contidos na página da BNCC no site do MEC, possibilitaram a sua rápida implementação nos currículos escolares em todo o território brasileiro. É importante destacarmos que o processo de implementação foi amplamente articulado com as redes sociais e as mídias digitais. Exemplo disso incluem a criação de vídeos em plataformas digitais, que facilitaram a circulação das informações que auxiliaram nessas práticas.

Dessa maneira, a articulação para a implementação envolveu o uso de tecnologia digital dentro do processo de globalização por parte desses parceiros. Eles criaram plataformas, ferramentas, vídeos, cartilhas, entre outros recursos, com o objetivo de facilitar a disseminação das informações e justificar a necessidade da introdução e reelaboração da BNCC para a Educação Básica. Esses recursos ajudaram a alcançar até os locais mais remotos do Brasil.

Diante disso, percebemos a necessidade de contextualizarmos e entendermos como a Geografia está inserida na BNCC. Na próxima seção, abordamos a maneira como a Geografia está materializada para o Ensino Fundamental - Anos Finais nesse documento.

5 CONCEITOS, TEMÁTICAS E AS METODOLOGIAS DA GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

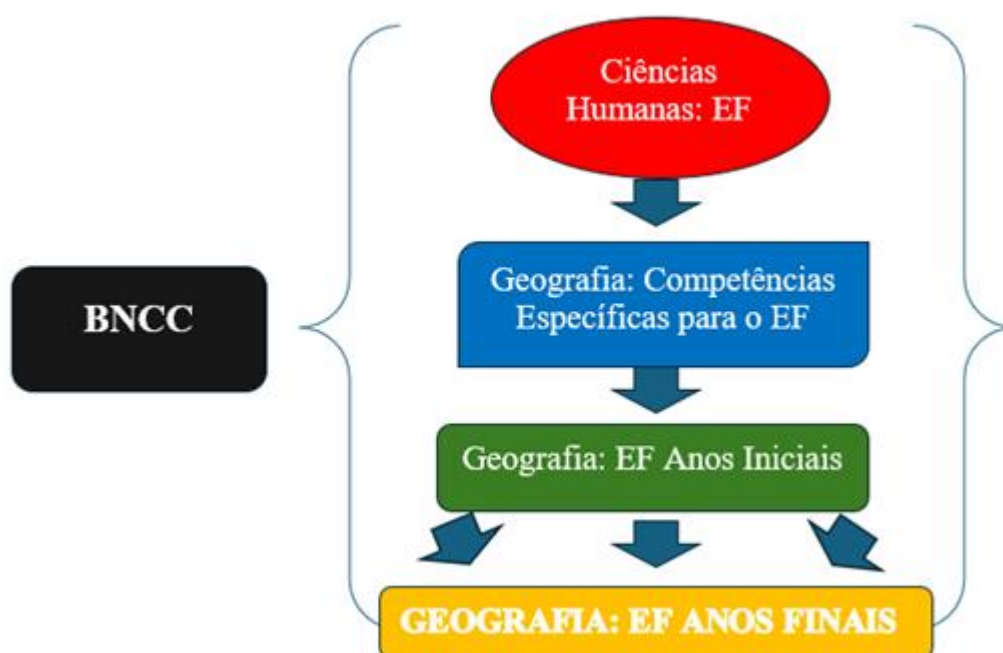
Nesta seção apresentamos a Geografia Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC (6º ao 9º ano) e descrevemos a organização da Área das Ciências Humanas, a qual a Geografia faz parte. Dessa maneira, temos os conceitos, as temáticas e as metodologias de ensino propostas para a Geografia, a fim de compreendermos sua estrutura e as práticas de governamento correlatas. A BNCC é uma referência normativa e deliberativa que envolve conhecimentos de diversas áreas, direcionados para os currículos escolares que abrangem todas as etapas de escolarização, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesta investigação o recorte é o Ensino Fundamental - Anos Finais.

Em sua composição, a BNCC apresenta uma estrutura baseada na divisão dos componentes curriculares, como Geografia, História, Matemática, entre outros. Os componentes estão organizados nas seguintes áreas: Ciências da Natureza, Linguagens, Ensino Religioso, Ciências Humanas e Matemática. Portanto, para localizar a Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, é fundamental mapear sua localização dentro da estrutura curricular. É necessário compreendermos os caminhos que levam à Geografia, observando a composição metodológica e teórica destinado a ela.

5.1 ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS

Nesta etapa, nosso objetivo foi compreender a organização interna da Área de Ciências Humanas para, em seguida, avançarmos no Ensino Fundamental – Anos Finais e chegarmos à Geografia proposta na BNCC. Esse processo segue uma escala que vai do macro para o micro: iniciamos com uma visão ampla da Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, passamos para Geografia com as competências específicas do Ensino Fundamental, seguimos para Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, até chegar à Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais, observado na Figura 8.

Figura 8 - Do macro para o micro: das Ciências Humanas até a Geografia



Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (Brasil, 2018)

A Área de Ciências Humanas é definida na BNCC como espaço de investigação das práticas sociais. Nessa área, é elucidado que ser humano é o principal ator dentro do processo de transformação e de construção das características culturais, sociais e estruturais que predominam e se alteram ao longo dos séculos, tendo as suas necessidades atendidas perante a transformação do seu meio (Brasil, 2018).

É importante destacarmos que, na BNCC, a Geografia está inserida na Área das Ciências Humanas, juntamente com a História. Dentro dessa área, estão descritos os conceitos e categorias fundamentais para ambas as disciplinas nas etapas do Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, conforme indicado no Quadro 4.

Quadro 4 - Conceitos e categorias na Área de Ciências Humanas na BNCC

CONCEITOS	CATEGORIAS
Tempo	Cognição
Espaço	Contexto
Paisagem	Tempo
	Espaço
	Movimento

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (Brasil, 2018) (grifos nossos)

No Quadro 4, estão listados os conceitos e categorias definidos pela BNCC. Dentro dos conceitos, destacam-se três: tempo, espaço e paisagem. Já nas categorias, são cinco no total, com destaque para espaço e tempo, que também se encontram entre os conceitos. Sendo assim, espaço e tempo podem ser utilizadas dentro desses dois componentes curriculares de História e Geografia, tanto como conceitos como categorias.

Outro ponto importante que identificamos é que, em nenhum momento, há a definição das palavras referidas como conceitos e categorias. Apenas está descrito que é necessário utilizá-los para que os estudantes possam compreender determinadas temáticas dentro dos componentes curriculares das Ciências Humanas. Assim, o tempo, o espaço e a paisagem são categorias fundamentais da Geografia. No entanto, ao pensar no ensino de Geografia baseado no desenvolvimento de metodologias voltadas para a efetivação de habilidades e competências, conforme previsto na BNCC, não se permite aos estudantes compreenderem o mundo da forma como é apresentado dentro da Área das Ciências Humanas, especialmente no que diz respeito à utilização dos conceitos de tempo, espaço e paisagem.

Em outras partes, é discutido a importância de se incorporar nas aulas uma abordagem que possibilite aos estudantes a compreensão aprofundada das dinâmicas organizacionais que envolvem o espaço, a sociedade, o tempo e a formação do espaço geográfico. Para isso, são apresentadas apenas as palavras relacionadas a uma perspectiva geográfica, sem definições. Podemos observar quais são essas palavras no Quadro 5.

Quadro 5 – Formas de compreensão do espaço

LINGUAGENS GEOGRÁFICAS
Raciocínio-espaço-temporal
Espaço biográfico
Espaço concebido
Espaço vivido
Espaços percebidos

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (Brasil, 2018)

Por meio do Quadro 5, percebemos que há uma identificação dentro da Área de Ciências Humanas das formas de interpretação do espaço. Entretanto, apenas a noção de raciocínio-espaço-temporal está descrita, ela “[...]baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (Brasil, 2018, p. 353). As demais formas não estão definidas, apenas diz que “na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares” (Brasil, 2018, p. 353). Isso impede que as outras formas sejam devidamente embasadas e contextualizadas para apoiar teoricamente o seu uso nas aulas de Geografia.

O raciocínio espaço-temporal é peça fundamental para a Geografia, ele gera a compreensão da ação da Sociedade no espaço e as suas transformações em determinadas épocas. Ao evocar tal raciocínio, a Área de Ciências Humanas rompe com o pragmatismo da universalização e padronização dos saberes dentro dos currículos que se materializam na BNCC. Ela rejeita a ideia de aplicar uma abordagem uniforme a todos os saberes em favor de uma abordagem que considera e valoriza as particularidades e contextos específicos de cada estudante, escola e comunidade. É uma possibilidade de produzir o conhecimento a partir da escola que emerge de dentro da área.

Referindo-se às linguagens geográficas sobre espaços vividos, concebidos e percebidos a Área de Ciências Humanas, diz que

[...] é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais. (Brasil, 2018, p.353).

Já que esses espaços não são lineares, por qual motivo ocorreu a padronização dos saberes que influenciaram a compreensão e o detalhamento de tais espaços, e como os estudantes conseguem ter essa compreensão dentro do desenvolvimento de habilidades e competências na sala de aula? Esses questionamentos nos emergem durante as leituras desses excertos e não há uma resposta dentro das Ciências Humanas na BNCC para essa questão.

Dando continuidade, são abordados os espaços vividos, concebidos e percebidos, eles partem para evidenciar a heterogeneidade das práticas sociais, que resultam em padrões culturais distintos, mas não plurais. As relações sociais se refletem nas diferentes linguagens de compreensão do espaço e do tempo, como a base cita. Entretanto, a maneira como ela foi formulada, propondo a padronização dos currículos escolares, conseqüentemente dos materiais didáticos utilizados nas aulas por meio da unificação dos conteúdos dos seus componentes, aqui a Geografia.

A BNCC está organizada em práticas pedagógicas, metodológicas e curriculares que geraram a padronização dos currículos a nível nacional. No entanto, como evidenciamos nos excertos analisados, há um desalinhamento com o que está estabelecido para a Área das Ciências Humanas. Portanto, há uma discordância entre os objetivos da base, que propõe padronização, e o que ela pontua como característica para a Área das Ciências Humanas, que se volta para o singular. Desse modo, embora a BNCC tenha priorizado a padronização dos saberes, também destaca a necessidade de incluir os saberes específicos e a sua valorização. Ou seja, existem excertos que criam discrepâncias em relação à valorização e à padronização dos saberes, que é o objetivo declarado da BNCC, com a necessidade de buscar e aprofundar os saberes locais, do dia-dia dos estudantes.

À medida que ela desarticula a padronização frente à importância de trazer dados e à necessidade de uma leitura singular e plural dos locais, ao mesmo tempo, ressalta as especificidades dos estudantes e a compreensão das singularidades existentes nos locais. Em outro momento, ela reafirma a necessidade de unificação e padronização do que é ensinado e de como será. Então, a BNCC faz uma sobreposição de dados: traz outros saberes que são vistos como necessários para uma leitura do espaço, como é o caso da compreensão do lugar e de suas especificidades e, em outros parte, para a valorização dos saberes gerais sobre determinada localização ou objeto, desse modo se sobrepõem a outros, sem sugerir articulação entre eles.

Sendo assim, ocasiona um “apagão” ou uma redução atenuada das visibilidades que se tornam desarticuladoras das especificidades dos estudantes, do seu meio, de suas culturas em decorrência de outros fatores, destaque para o econômico, político e social. Na perspectiva social, a Geografia na Área de Ciências Humanas é acionada como um componente curricular necessário para a formação do sujeito, ao afirmar que

o ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem (Brasil, 2018, p.353-354).

A BNCC coloca que o ensino de Geografia e História vão estimular os estudantes a terem uma melhor compreensão do mundo, mas não diz de qual forma será apoiado e concretizado esta ação. Acreditamos que, para os estudantes consigam ter a compreensão do mundo, é necessário que o ensino de Geografia valorize as especificidades dos saberes locais e sejam conectados aos saberes da ciência geográfica, inserindo a problematização das diversidades existentes que compõem a sociedade e o espaço escolar.

Entretanto, o que a BNCC traz é que esses dois componentes curriculares estimulem os estudantes a desenvolverem uma visão compreensiva das diversidades existentes no mundo e consigam intervir nele de forma responsável. Para que isso ocorra, eles têm como metodologia de ensino a execução das competências e habilidades destinadas à Geografia e à História.

Apesar disso, é importante considerarmos como os estudantes, com base no que é proposto para o ensino de Geografia, conseguem desenvolver uma visão compreensiva das diversidades existentes no mundo e intervir de forma responsável. Isso ocorre porque seus conhecimentos são fundamentados em uma metodologia de ensino que se concentra no desenvolvimento de competências e habilidades.

Dessa forma, traz, como atribuição das Ciências Humanas na BNCC,

[...] estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; **o fortalecimento de valores sociais**, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a **preocupação com as desigualdades sociais** (Brasil, 2018, p.354, grifos nossos).

Para obter uma formação ética, é essencial valorizar as especificidades e singularidades, a fim de promover uma compreensão plural da sociedade. No entanto, a BNCC, na área de Ciências Humanas, não define os caminhos para alcançar essa formação. Ou seja, ela não fortalece os valores sociais nem contribui para a criação de uma sensibilização para a solidariedade. Em vez disso, foca no individualismo e na competição entre os estudantes, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências específicas da Área de Ciências Humanas, acrescenta ainda mais a responsabilidade para os estudantes para serem

[...] intelectualmente **autônomos**, com capacidade **de articular categorias de pensamento histórico e geográfico** em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (Brasil, 2018, p.354, grifos nossos).

Os discursos são conflitantes quando se colocam frente a frente, como os professores estão debatendo em sala essas noções. Se, ao mesmo tempo a BNCC parte para uma padronização e unificação dos procedimentos que afetam a Geografia e os saberes do conhecimento geográfico, como fazer com que os estudantes se tornem sujeitos autônomos? Buscando compreender essas questões, nos conhecimentos específicos, documento diz que:

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os **levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo** (Brasil, 2018, p. 354) (grifos nossos).

Desse modo, a Área de Ciências Humanas aciona o desenvolvimento metodológico para as habilidades, dentro dela ocorre o alinhamento dos objetos de conhecimento que propiciam essa valorização das especificidades tanto das sociedades, das culturas e nos espaços diversos que compõem a relações entre os estudantes, seu meio e os seus membros familiares. Porém, isso ocorre dentro de uma abordagem reduzida e simplória pautadas no desenvolvimento das habilidades para elucidar as especificidades.

A Área de Ciências Humanas traz a necessidade de uma abordagem singular das dinâmicas espaciais, sociais, territoriais e das relações diversificadas entre as ações do tempo sobre o espaço. Pontua conceitos e categorias que possibilitam uma

leitura problematizadora, mas inviabiliza sua utilização quando não as definem e encaminham para o desenvolvimento de competências e habilidades. Em alguns excertos das Ciências Humanas, estão desconexos as demais especificações da BNCC.

Após os encaminhamentos do que se trata a Área das Ciências Humanas, a base traz as especificações desta área para o EF - Anos Iniciais e Finais. As orientações para essa etapa no documento se restringem apenas no segundo parágrafo da página 355 se encerrando na página 356. Há apenas uma página e meia que aborda as orientações sobre essa etapa que realizamos a pesquisa dentro da Área das Ciências Humanas, contendo, portanto, informações reduzidas em relação à importância e à escala geográfica que ela atingiu e atinge nas escolas de todo o Brasil.

Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. [...] no Ensino Fundamental - Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação (Brasil, 2018, p.355).

A Área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental - Anos Finais foca em lidar com as transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais dos estudantes, que deixam de ser crianças e se tornam sujeitos autônomos e responsáveis. Na etapa anterior ao Ensino Fundamental - Anos Finais, nos Anos Iniciais, os estudantes tinham na Geografia um espaço de explorar o mundo através da imaginação e curiosidade, fazendo perguntas das quais já fizemos, como: por que a água do planeta não vai para o espaço ou como os vulcões entram em erupção?

Na etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais, há uma separação do perfil de estudantes em relação ao EF - Anos Iniciais, quando diz que os estudantes do EF - Anos Finais estão em processo de mudanças: biológicas, psicológicas, sociais, desse modo, os conteúdos em específico o geográfico, se tornam um instrumento que opera pela objetivação, quando o sujeito começa a se tornar objeto.

Prevalecem as práticas de governamento que incidem em governar as subjetividades que estão em processo de crescimento tanto intelectual como ser humano nessa etapa de escolarização. Há, então, a construção do sujeito dotado de responsabilização e de autonomia, que permite a ele a compreensão de suas atitudes

na sociedade, tendo o reflexo de tais ações a sua necessidade de ser e ter o controle de sua vida e de sua formação pelas suas próprias mãos para assim se destacar dos demais sujeitos.

Desse modo, as práticas de governo ocorrem por meio das múltiplas indicações deliberadas na BNCC para a Geografia do EF - Anos Finais, com recomendações específicas e diretivas, como, por exemplo, ao indicar que o “desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.)” (Brasil, 2018, p.356). Diante disso, percebemos quais são os mecanismos que possibilitam a concretização das práticas de governo. Essas práticas ocorrem quando se deliberam aos estudantes o desenvolvimento de habilidades que permitem o uso de diversas linguagens, tornando-os sujeitos capazes de desempenhar funções através dessas múltiplas e diferentes formas de comunicação.

Para representar de forma visual como está organizada os encaminhamentos na Área de Ciências Humanas, especificamente para o Ensino Fundamental - Anos Finais, dividimos as informações no eixo da perspectiva do Ensino. Durante as leituras, identificamos as informações que estimulam reflexões sobre o ensino de Geografia (Quadro 6), dentro da Área de Ciências Humanas.

Para aprofundar a compreensão dessas questões, introduzimos alguns conceitos e temáticas dentro de uma perspectiva geográfica. Em nossa concepção, isso ajuda tanto os estudantes quanto os professores a se inserirem no que é considerado relevante no Ensino Fundamental - Anos Finais na Área de Ciências Humanas. Assim, foram organizadas as seguintes informações dentro do quadro: a compreensão no Ensino Fundamental - Anos Finais; os conceitos e as temáticas e, por fim, o dever e o compromisso da Área de Ciências Humanas no Quadro 6. Vale destacar que os conceitos e as temáticas contidas no Quadro foram inseridos por nós para dar conexão e aprofundar a compreensão no EF - Anos Finais e o Dever e Compromisso da Área de Ciências Humanas.

Quadro 6 - As Ciências Humanas no Ensino Fundamental - Anos Finais: perspectiva de ensino

Compreensão no Ensino Fundamental Anos Finais	Conceitos	Temáticas	Dever e o Compromisso da Área De Ciências Humanas
Sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade.	População	Geografia urbana	Deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.
As relações de produção e de poder.	Território e lugar		
Transformação de si mesmos e do mundo.	Lugar, paisagem	Linguagem cartográfica	
Importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo.	Escala		

Fonte: Organizado pelo autor a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 356)

No Quadro 6, é possível observar os encaminhamentos da Área de Ciências Humanas para a etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais. Adicionamos conceitos de população, território, lugar, paisagem e escala, e as temáticas Geografia urbana e a Linguagem cartográfica que não estão presentes nas diretrizes da BNCC para essa etapa. A utilização delas possibilita a racionalização dos conceitos e das temáticas dentro da Área das Ciências Humanas, na qual a Geografia está inserida. Dessa maneira, sugerimos, assim, uma proposta de como os professores podem inserirem os conceitos e as temáticas ausentadas pela BNCC dentro desta organização na perspectiva do ensino para o EF - Anos Finais.

A Área de Ciências Humanas no EF - Anos Finais aborda a compreensão sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade. Apenas cita a necessidade de tal compreensão, mas não define quais os conceitos e as temáticas a serem usadas. Para isso, inserimos o conceito de população para essa compreensão e a temática da Geografia urbana. Em seguida, traz as questões sobre as relações de produção e o poder, em que inserimos os conceitos de lugar e território, e a temática também dentro da Geografia urbana. Já sobre as transformações de si e do mundo, inserimos os conceitos de lugar e de paisagem, dentro da temática da Linguagem cartográfica. Por fim, traz a importância para melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo, em que inserimos o conceito de escala e, como temática, a linguagem cartográfica.

Por fim, ao lado das temáticas, tem o dever e o compromisso das Ciências Humanas. É possível notar a existência de verbos como: Interpretar e Compreender. Nessa lógica o verbo interpretar é colocado para “interpretar o mundo” de quais formas e como, não é citado. Já o verbo compreender é posto para as manifestações materializadas entre a sociedade entre aspectos da políticos e culturais, também não há menção de como se concretizar. Encontra-se a palavra “autônoma”, os estudantes estão postos para serem sujeitos autônomos não mais dependentes e sim independentes.

Sem um embasamento teórico, os conceitos podem se tornar estanques e não promover uma compreensão das características humanas e sociais quando abordados na sala de aula. Portanto, é necessário aprofundar e contextualizar os fundamentos teóricos, para garantir que a compreensão e utilização desses conceitos nas aulas de Geografia ofereçam uma visão mais significativa da complexidade que envolve a sociedade e a vida dos estudantes.

Anteriormente, descrevemos no Quadro 6 as orientações das Ciências Humanas para o EF - Anos Finais na perspectiva do ensino. No mesmo parágrafo, também encontramos excertos que contêm informações relacionadas a noções neoliberais. Teremos a organização dessas informações no Quadro7.

Quadro 7 - As Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais: perspectiva do neoliberal

Abordagens	Compromisso do Ensino Fundamental - Anos Finais	Temática
Responsabilidade	Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive.	Neoliberalismo; Poder; Controle.
Verbos de ordem e ação	O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação , em contexto local ou global.	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 356) (grifos nossos)

No Quadro 7, está expresso o compromisso do EF - Anos Finais proposto pela BNCC, juntamente com as abordagens e temáticas. As abordagens ajudam a exemplificar o que está estabelecido como destinação para o EF - Anos Finais, funcionando como grandes temáticas que se encaixam dentro de tais deliberações.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem dessa etapa, fundamenta-se com a responsabilização dos estudantes perante o mundo no qual estão inseridos.

o ideal de referência da escola é, daí em diante, o “trabalhador flexível”, segundo os cânones da nova representação do gerenciamento. O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, **que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia. Desejaria, em suma, que, em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele “se autodiscipline”, não acontece sem um certo aumento do saber. [...] Para isso, autodisciplina e auto-aprendizado caminham juntos (Laval, 2004, p. 15).** (grifos nosso)

As noções neoliberais se incorporam nas destinações para o EF - Anos Finais na Área das Ciências Humanas, como evidenciamos nas abordagens contidas no Quadro 7. Essas abordagens incluem "responsabilidade e os verbos de ordem". Laval (2004) aponta que o ideal de referência da escola é o "trabalhador flexível", tendo um pseudo de liberdade, autonomia e iniciativa. Esse sujeito se torna, assim, um autorregulador da sua existência. No entanto, essa autorregulação não é movida pela sua própria vontade, mas sim pela vontade dos empresários neoliberais que necessitam de mão de obra autodisciplinada.

Outro ponto é o desenvolvimento das habilidades, como segmentação destinada à identificação, classificação, organização e comparação. Essas noções estão mais relacionadas ao funcionamento de uma empresa ao distribuir funções para seus funcionários do que ao uso em uma área tão importante como a de Ciências Humanas.

Em última análise, a Área de Ciências Humanas apenas cita que existem sete competências propostas para o Ensino Fundamental, articuladas às “Competências Gerais para a Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 357). Tais competências são descritas pelos seguintes verbos de ação: “Compreender, Analisar, Identificar, Interpretar, Comparar, Construir e Utilizar” (Brasil, 2018, p. 357).

Foi necessário compreendermos a lógica conceitual da BNCC. Para isso, é importante entender as definições referentes às habilidades, competências e unidades

temáticas. Tais definições estão apresentadas no Quadro 8, que ilustra as orientações da BNCC para a efetivação da metodologia por ela definida.

Quadro 8 - Definições de Habilidades, Competências e Unidade Temáticas na BNCC

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	UNIDADES TEMÁTICAS
Expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.	É definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.	Definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.10, 31) (grifos nossos)

No Quadro 8, estão listadas as definições organizacionais que guiam a elaboração dos referenciais curriculares estaduais e a produção de materiais didáticos no Brasil, sendo o Livro Didático - via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - um programa educacional atravessado pela BNCC (Fonseca e Tonini, 2020; Oliveira, 2019), tendo o potencial de impactar o planejamento, as atividades e as avaliações de professores em todo o país. Dessa forma, mesmo sem consultar a BNCC, um professor pode estar seguindo suas diretrizes ao escolher o assunto a ser abordado em cada aula. Nesse sentido, a próxima seção trata das questões concernentes à Geografia no E.F - Anos Finais, com o objetivo de problematizarmos as práticas de governamento da BNCC a partir desta ciência.

Também podemos observar algumas palavras destacadas no Quadro 8, nas habilidades com o destaque para as palavras “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas” e nas unidades temáticas a palavra “Definem” refletindo assim a noção de permanência, no sentido de que não se pode tirar nenhum elemento dentro delas, tem que estar presente, gerando, então, uma forte noção totalitarista, diretivo e fechado com o intuito de governar.

5.2 CONCEITOS DA GEOGRAFIA DO EF - ANOS FINAIS NA BNCC

Para compreendermos a Geografia dentro da área das Ciências Humanas, é fundamental destacarmos sua abordagem e os conceitos estruturantes presentes na

BNCC. A Geografia está posicionada logo após a proposta geral da área das Ciências Humanas (Brasil, 2018, p. 359). Nessa parte do documento, não há subdivisão entre Anos Iniciais e Finais, apenas é feita a descrição de como a Geografia se aplica a ambas as etapas de ensino, antes de adentrar nas especificidades de cada etapa.

Inicialmente, a BNCC diz que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (Brasil, 2018, p.359). O professor de Geografia nesse momento se encontra dentro do seu campo de conhecimento, adequado as suas bases epistemológicas. Ou seja, não ocorreu uma ruptura teórica do que é a Geografia enquanto ciência e base para a Geografia Escolar e como ela se apresenta na BNCC até então.

Após descreve-se a necessidade da compreensão de um elemento geográfico, para que haja “[...]a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (Brasil, 2018, p.359). Nesse sentido, os professores de Geografia serão condicionados a inserirem nas suas aulas a compreensão sobre o raciocínio geográfico. Sobre ele, a BNCC o descreve como:

[...] uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2018, p.359).

O raciocínio geográfico proposto pela BNCC é evocado como elemento que não se restringe apenas no Brasil, mas também é utilizado nos “currículos dos mais diversos países, citando assim os seguintes: Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália” (Brasil, 2018. p.359). O raciocínio geográfico foi posicionado em um quadro, que possui os princípios e sua descrição, conforme exposto no Quadro 9.

Quadro 9 - Descrição dos Princípios do Raciocínio geográfico na BNCC

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
1. Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.

2. Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
3. Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
4. Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
5. Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
6. Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
7. Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.360)

O Quadro 9 possui sete princípios que são a base para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Entretanto, na BNCC apenas pontua como norteadores, mas não diz como será desenvolvido dentro do que se compreende como metodologia de ensino agora adotadas no desenvolvimento das competências e habilidades. Assim, a BNCC diz que

essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (Brasil, 2018, p.360).

Na Geografia esses princípios são norteadores dos saberes geográficos a serem construídos na Geografia Escolar. Assim, o papel dos professores, a partir das orientações propostas pela BNCC, é que, ao inserirem esses princípios, estimulem os estudantes a alcançarem o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a fim de compreenderem as múltiplas diversidades existentes no espaço. “Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC” (Brasil, 2018, p.361).

Entretanto, não encontramos sugestões de como os professores irão abordar essas questões relacionadas à vida cotidiana dos estudantes com a utilização do raciocínio geográfico proposto pela BNCC. Sobre a importância de associar o raciocínio geográfico com a realidade dos estudantes, ocorre através da contextualização e da sua aplicabilidade no dia a dia. Dessa maneira, Girotto diz que

“não se trata de ensinar temas “especificamente geográficos”, mas de possibilitar, por meio de situações didáticas, exemplos, comparações, metodologias de ensino, a construção e um raciocínio geográfico de interpretação do mundo” (Giotto, 2021, p.7).

Embora a BNCC cite a necessidade de inserir o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana dos estudantes, o que ocorre é o esvaziamento conceitual e a inexistência de orientações sobre o desenvolvimento dos conceitos nas aulas de Geografia e em situações que poderiam ser do cotidiano dos estudantes.

Para a construção dos conceitos que descrevem os princípios do raciocínio geográfico do Quadro 9, os formuladores da BNCC utilizaram obras de pesquisadores da Geografia. Podemos observar no Quadro 10, quais foram os princípios, as obras e os autores que fundamentam tais elaborações.

Quadro 10 - Fontes Teóricas para o Princípio Geográfico da BNCC

PRINCÍPIOS	OBRA	REFERÊNCIAS
Para todos os sete	Dicionário de Geografia aplicada.	FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. Dicionário de Geografia aplicada. Porto: Porto Editora, 2016
Diferenciação	A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia.	MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. GEOgraphia , Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.
Ordem	Repensando a Geografia: Novos rumos da Geografia brasileira.	MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia . In: SANTOS, Milton (Org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 360, 361).

O Quadro 10 traz os princípios e ao lado as obras e as referências que foram utilizadas. Dentro do espaço destinado aos princípios, temos o que se intitula “para todos os sete”, ou seja, ele totaliza os sete princípios que foram descritos no Quadro 9 e que foram retirados do Dicionário de Geografia Aplicada. Nesse dicionário, como o próprio nome diz, são descritos significados e a compreensão de elementos do universo geográfico a partir de um viés científico. A BNCC - Geografia foi coerente sobre a utilização dele para a elaboração desses princípios. Já para os princípios da Diferenciação e Ordem, foram utilizadas as obras do geógrafo Ruy Moreira, professor

do programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, que possui uma diversidade de artigos, livros e outras demais publicações relacionadas à Geografia.

Pensando nas práticas pedagógicas dos professores, nas quais terão como base os conceitos contidos no quadro dos princípios do raciocínio geográfico, farão com que os estudantes afluam a compreensão durante as aulas de Geografia sobre a dinâmica organizacional que envolvem as relações entre Sociedade X natureza. Sobre isso a BNCC diz que

ao utilizar corretamente **os conceitos geográficos**, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. [...] Ela também estimula a capacidade de empregar o **raciocínio geográfico** para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2018, p.361, grifos nossos).

Dessa maneira, os conceitos e os princípios do raciocínio geográfico são pontuados na BNCC como fontes primordiais para a compreensão de diversos eventos que ocorrem no espaço que permeiam as relações com a sociedade, a exemplo, as relações de poder entre os países e as várias formas de desigualdade que se distribuem no globo. Vale abriremos um parêntese, ela pontua e descreve os princípios e não faz isso com os conceitos. Aborda a necessidade de utilizar os “conceitos geográficos”, mas não os contextualiza, como fez utilizando os referenciais teóricos e obras para os princípios do raciocínio geográfico.

Percebemos que há um esvaziamento teórico-conceitual sobre o raciocínio geográfico proposto, pois a BNCC apenas cita as fontes, mas não explicita qual o embasamento.

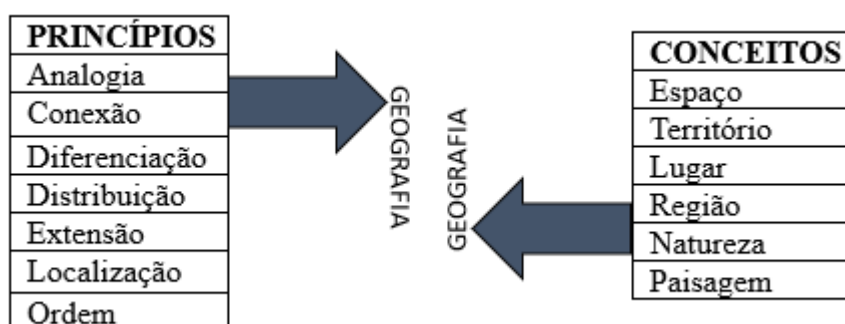
No documento (BNCC), o raciocínio geográfico surge menos como um princípio metódico, fundamento dos processos de ensinar-aprender geografia e mais como uma habilidade, a ser desenvolvida pelos estudantes na resolução de problemas. Não há, no documento, a preocupação em problematizar as relações entre pensamento espacial e raciocínio geográfico, bem como as possíveis relações destes com as diferentes categorias e conceitos historicamente constituídos na geografia como ciência e como disciplina escolar. Tanto o raciocínio geográfico, como paisagem, espaço, território etc., são apresentados como fatos e não conceitos, revelando um intenso processo de esvaziamento epistemológico do documento curricular (Giroto, 2021, p.8).

Diante disso, a Geografia proposta pela BNCC é descrita para estimular a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2018, p.361). A BNCC traz os conceitos dos princípios do raciocínio geográfico e, posterior a eles, apresenta os conceitos da Geografia.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (Brasil, 2018, p.361).

Teremos nesse trajeto os conceitos basilares que envolve a Geografia na BNCC, esses serão apoiados nos princípios do raciocínio geográfico. No entanto, a forma como a BNCC apresenta as informações sobre os princípios e conceitos acaba gerando confusão para o leitor. A diversidade de informações no documento (p. 353-395), quando se trata de Geografia, pode dificultar a distinção entre o que é conceito e o que é princípio. Podemos observar quais são os conceitos e princípios no Quadro 11.

Quadro 11 - Princípios e Conceitos da Geografia na BNCC



Fonte: Organizado pelo autor a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 360, 361).

No Quadro 11, são apresentados os conceitos e princípios da Geografia segundo a BNCC para os Anos Iniciais e Anos Finais. Em sua proposição, não há uma articulação teórica para mostrar a sua utilização dentro das etapas da escolarização, apenas define-se de modo geral quais são os conceitos e princípios. Deste modo, nesta investigação realizamos uma proposição a partir da BNCC, em que o princípio

foi associado ao conceito, permitindo que um se complemente em relação ao outro. Dessa forma, há diferentes possibilidades, como, por exemplo: A - utilizar o princípio da localização para abordar o conceito de lugar; B - o de extensão para abordar o conceito de território; C - o de ordem para abordar o conceito de região; D - o de diferenciação para construir o conceito de paisagem etc. Destaca-se que, no quadro em questão, há uma esquematização que não consta na BNCC, mas que pode ser uma forma de apropriação da BNCC pelos professores de Geografia.

Na BNCC enfatiza-se ainda que [...] “é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos” (Brasil, 2018, p. 361). Mas ela apenas cita quais são os princípios e conceitos, sem ressaltar e fortalecer a apropriação de uma identidade geográfica que englobe esses conceitos bases para o ensino de Geografia. Apenas diz que “[...] ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações” (Brasil, 2018, p.361).

Dessa maneira, os professores de Geografia podem proceder metodologicamente para utilizar os conceitos geográficos e romper com essa aprendizagem descritiva. “Para dar conta desse desafio, o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades” (Brasil, 2018, p.361).

As unidades temáticas propostas são as mesmas para todas as etapas de escolarização (1º ao 9º ano), o que ocorrerá de forma distinta é a descrição detalhada de como elas são abordadas nas etapas. No Quadro 12, estão elencadas as unidades temáticas postas na BNCC.

Quadro 12 – As cinco unidades temáticas da Geografia na BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS
O sujeito e seu lugar no mundo
Conexões e escalas
Mundo do trabalho
Formas de representação e pensamento espacial
Natureza, ambientes e qualidade de vida

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 362, 3633, 364)

A BNCC detalha cada unidade temática, trazendo os objetivos e a sua inserção em determinadas etapas de escolarização. Para visualizarmos as descrições das unidades temáticas, dos seus objetivos e sua relação com o raciocínio geográfico, construímos o Quadro 13.

Quadro 13 - Descrição e objetivos das Cinco Unidades Temáticas da Geografia na BNCC

Unidades Temáticas	Descrição/ objetivos
O sujeito e seu lugar no mundo	[...] pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.
Conexões e escalas	Atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.
Mundo do Trabalho	Abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no

	<p>setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.</p>
Formas de representação e pensamento espacial	<p>Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.</p>

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 362, 363 e 364) (grifos nossos)

A BNCC, ao definir o que deve ser ensinado em cada unidade temática, está posto um modo de governar a autonomia do professor na constituição da sua prática pedagógica. Tal “governo” (Veiga-Neto, 2007) ocorre através da padronização dos saberes geográficos, que se tornam unificados e genéricos, desconsiderando as especificidades locais e regionais. Nesse sentido, o governo opera por meio do controle do que se deve ser ensinado e quais os objetivos devem ser alcançados, impondo uma prática de reprodução dos saberes.

Das cinco unidades, em quatro não há valorização da individualidade dos estudantes, do seu local de residência e da sua realidade. É indicado, apenas de forma genérica, o que deve ser ensinado em cada unidade dentro da etapa de escolarização. Como evidenciamos na unidade temática sobre “Formas de Representação e o pensamento Espacial” (p.364), menciona-se que deve se evitar o ensino do mapa pelo mapa, sem elencar possibilidades para a adoção de outra abordagem, apontando apenas que ele deve ser um suporte para o repertório do raciocínio geográfico.

Apenas na unidade o “Sujeito e o seu lugar no mundo” (p. 362), tem como objetivo no EF - Anos Finais expandir a relação do sujeito com os locais dentro de uma escala geográfica, que se tem a valorização das especificidades dos estudantes e dos locais onde residem. A exemplo, na unidade temática “Mundo do Trabalho” (p. 363) aborda, dentro dos EF - Anos Finais, as questões relacionadas às demandas da produção do espaço geográfico. Já, entre as relações do campo e da cidade e as formas produtivas que levaram a revolução do meio técnico científico, influenciaram no desenvolvimento da sociedade.

Durante as análises referentes as cinco unidades temáticas, notamos que algumas não mencionavam o EF - Anos Finais e outras o abordavam. Para elucidar essas questões, organizamos os dados em duas categorias: unidades que mencionam o EF - Anos Finais e unidades que não o abordam, conforme mostrado no Quadro 14.

Quadro 14 - O EF Anos Finais nas Unidades Temáticas

UNIDADES TEMATICAS QUE ABORDAM OS ANOS FINAIS	UNIDADES TEMATICAS QUE NÃO ABORDAM OS ANOS FINAIS
1. O Sujeito e Seu Lugar no Mundo; 2. Mundo do Trabalho; 3. Formas de Representação e Pensamento Espacial; 4. Natureza, Ambiente e Qualidade de Vida.	Conexões e Escalas

Fonte: Elaborado pelo autor a parti da BNCC (Brasil, 2018, p. 362, 363, 364)

Portanto, observamos no Quadro 14 que quatro das cinco unidades temáticas incluem as informações sobre os encaminhamentos para o EF -Anos Finais. No entanto, uma unidade não apresenta orientações sobre a utilização e os objetivos

destinados aos estudantes dessa etapa, sendo ela a unidade de Conexões e Escalas. Nos excertos da unidade de Conexões e Escalas, descreve-se que o desenvolvimento dentro do contexto das conexões e escalas deverão ser desenvolvidas durante todo o “decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas” (Brasil, 2018, p.362).

O que se distingue nessa unidade das demais é que não há uma menção do seu objetivo para o EF - Anos Finais como consta nas quatro outras unidades. Na BNCC, as unidades temáticas definem os arranjos dos objetos de conhecimento que são denominados como “conteúdos, conceitos e processos” (Brasil, 2018). Os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores devem seguir as unidades temáticas. Deste modo, as unidades são concentradoras por temáticas a serem desenvolvidas obedecendo a uma lógica organizacional.

Avançando nas compreensões das informações que compõem a Geografia dentro da BNCC, quando trata das unidades temáticas, teremos o acionamento das competências específicas de Geografia para todo o EF, em que terão que ser desenvolvidas durante toda essa etapa do processo de escolarização, assim sendo do 1º ao 9º ano. Tratando-se do desenvolvimento das competências específicas do componente curricular Geografia, a BNCC diz que:

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (Brasil, 2018, p.28).

Dessa maneira, as competências estão postas para serem utilizadas como caminhos a serem seguidos pelos estudantes. Elas são degraus que deverão ser alcançados durante a progressão dos anos nas etapas de escolarização. No primeiro ano do EF - Anos Iniciais, terão suas habilidades específicas para esse ano, mas as competências serão as mesmas tanto para o EF - Anos Iniciais e Finais. O que será diferente é a abordagem perante os objetos de conhecimento e as habilidades.

Dessa forma, já apresentamos as unidades temáticas que têm como finalidade a concretização das competências destinadas a toda etapa de escolarização dos Anos Iniciais e Finais. Podemos observar as competências no Quadro 15.

Quadro 15 - Competências Específicas da Geografia no EF

1.Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2.Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3.Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4.Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5.Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia
6.Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7.Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação , propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 366) (grifos nossos)

O Quadro 15 apresenta as sete competências que se articulam durante toda a etapa de escolarização. É importante perceber a utilização dos verbos que indicam **ação, como construir, desenvolver, agir, utilizar**. Isso reflete a racionalização do trabalho docente em materializar suas propostas pedagógicas na otimização do tempo e na utilização efetiva da concretização de resultados, perante o que se pretende alcançar nos estudantes durante os nove anos dessa etapa de escolarização, em específico para a Geografia.

Essas questões fazem parte da organização dos conteúdos geográficos que se transformam em ferramentas para as práticas de governo que incidem nos corpos dos estudantes, tendo em vista que as competências específicas da Geografia para o EF apresentam noções tecnicistas de como fazer, agir, remetendo ao modelo educação da escola/empresa. Dessa maneira, as competências, apresentadas no

Quadro 15, estão colocadas como se fosse para funcionários de uma empresa desenvolver do que para uma classe de estudantes. Sobre essa noção tecnicista:

[...] está intimamente calcada na teoria atual do capital humano, fazendo da educação não apenas um valor humanístico de formação, muitas vezes deixado de lado, mas sim, um valor econômico, de investimento. Na atual sociedade do conhecimento, existem discursos atrelados a isso que vem sendo corriqueiramente reproduzidos não apenas nas empresas, mas, nas escolas, relacionando educação a investimento, desempenho do alunado a sucesso e destaques que seriam o reflexo da funcionalidade do ensino (Melo, 2022, p.27).

Desse modo, a Geografia no EF tem as suas competências inseridas dentro de uma lógica organizacional que remete a um modo de trabalho empresarial, em que os funcionários estão sendo guiados por ordens, como apresenta cada verbo no Quadro 15. Os estudantes estão com seu processo de formação sendo conduzidos para adentrar ao mercado de trabalho, tendo em vista as noções contidas na sétima competência: **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência¹⁴ e determinação**, esses valores são cobrados na sociedade quando vamos buscar uma oportunidade de trabalho. Assim, os estudantes são governados para a formação do sujeito neoliberal do qual eles devem se tornar:

Especialista de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos (Dardot e Laval, 2016, p. 330-331).

Portanto, os estudantes são conduzidos para uma formação e compreensão das competências que priorizam as necessidades do mercado, como foi evidenciado na existência dos verbos de ação e as particularidades contidas na sétima competência. No Quadro 15, também possuem elementos de análises geográficas da sociedade e de interpretação dos fenômenos sociais.

A BNCC cita em sua composição a utilização das competências específicas para a Geografia, logo em seguida aborda as habilidades que estão relacionadas com os objetos de conhecimento e, em seguida, as unidades temáticas. Segundo a BNCC,

¹⁴ Resiliência é a capacidade de um indivíduo ou sistema se adaptar e se recuperar diante de adversidades, estresse ou mudanças significativas.

para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018, p.28).

Ao analisarmos a BNCC, em nenhum momento dentro da parte destinada às Ciências Humanas e posteriormente à Geografia, ela cita o que vem a ser os objetos de conhecimento ou as habilidades específicas, deixando confuso o entendimento sobre como operar com essa organização metodológica e que bases teóricas a sustentam. Na sequência apenas enfatiza a necessidade da introdução das competências específicas da Geografia (Brasil, 2018, p. 366), sem discuti-las.

Em resumo, a BNCC apresenta organização da seguinte maneira: ela discute a necessidade das Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, que estão associadas às Habilidades. Em seguida, as Habilidades são associadas aos Objetos de Conhecimento, que, por sua vez, estão alinhados às Unidades Temáticas, sem discutir referências teóricas ou justificativas para tal abordagem.

Seguindo a organização dos conteúdos nos componentes curriculares, a BNCC propõe para cada ano de escolarização, tanto do EF - Anos Iniciais como Finais, que seja abordada seguindo esta ordem: primeiro as Unidades Temáticas, em seguida os Objetos de Conhecimento, e depois as Habilidades.

5.3 ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Adentramos agora na parte destinada à Geografia dentro do EF - Anos Finais. Logo de início a Base diz que, nessa etapa de escolarização, [...] pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço (Brasil, 2018, p.381).

Também ocorre a necessidade para que os estudantes compreendam as diversidades de sujeitos, de objetos e procedimentos que alteram o espaço deixando como marcas as características que demonstram a ação da sociedade durante os vários períodos do tempo sobre ele.

[...] Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado (Brasil, 2018, p.381).

Nessa perspectiva as práticas pedagógicas dos professores de Geografia estão sendo direcionadas para o desenvolvimento não apenas da capacidade visual dos estudantes em compreender no espaço geográfico as suas múltiplas pluralidades. Mas em entender as conexões existentes nesses espaços e nas escalas que se inserem cada objeto materializado em determinados lugares.

A Geografia para o EF - Anos Finais na BNCC apresenta as deliberações organizacionais dos objetos de conhecimento, que estão nas páginas 384 a 395. Os objetos de conhecimento são compreendidos na BNCC como os conteúdos a serem utilizados pelos professores. Para cada ano de escolarização, a Base já estabeleceu quais são os conteúdos a serem abordados, podendo ser vistos no Quadro 16, do 6º até 9º ano.

Quadro 16 - Objetos de conhecimento da Geografia do EF - Anos Finais na BNCC

Anos	Objetos
6º ano	Identidade sociocultural; Relações entre os componentes físico-naturais; Transformação das paisagens naturais e antrópicas; Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras; Biodiversidade e ciclo hidrológico; Atividades humanas e dinâmica climática.
7º ano	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil; Formação territorial do Brasil; Características da população brasileira; Produção, circulação e consumo de mercadorias; Desigualdade social e o trabalho; Mapas temáticos do Brasil; Biodiversidade brasileira.
8º ano	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; Diversidade e dinâmica da população mundial e local; Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial; Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção; Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina; Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África; Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África; Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina.
9º ano	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura; Corporações e organismos internacionais; As manifestações culturais na formação populacional; Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; A divisão do mundo em Ocidente e Oriente; Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e

	Oceania; Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial; Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas; Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas; Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.
--	--

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 384, 386, 388, 390, 392).

No Quadro 16, está posto a síntese dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores de Geografia em cada ano de escolarização. As temáticas da Geografia foram deliberadas para todas as escolas a nível nacional seguindo esse roteiro. Portanto, nas aulas de Geografia na região Nordeste, os estudantes do 6º ano possuem os mesmos conteúdos dos estudantes da região Sul, resguardadas as alterações propostas nos referenciais curriculares estaduais, que não foram objeto de estudo dessa pesquisa. Ao observar as deliberações sobre os objetos de conhecimento do 6º ano, em nenhum momento debate-se a importância da valorização das temáticas, por exemplo, do meio e a relação com a região ou lugar onde o estudante vive. Nos outros anos, também não há a valorização das especificidades locais dos estudantes para abordar as temáticas na sala de aula.

Sobre essa noção não estar explícita no texto, podemos pontuar o seguinte: a BNCC é um documento de padronização curricular dos saberes, dos conteúdos, de objetos de conhecimento etc., nesse caso em específico o geográfico. Ela diz que as aprendizagens serão semelhantes para todas as etapas a nível nacional, e que com isso as desigualdades serão reduzidas e as disparidades no processo de formação dos estudantes seguirão essa redução (Brasil, 2018).

Nessa medida ela coloca saberes básicos universais para serem inseridos nas aulas, essa questão fere a autonomia dos professores, pois os acorrentam a mera reprodução conteudista preconizada a seguir o que está posto. Ressaltamos que ela não inviabiliza a introdução de novas formas de abordar tais conteúdos, mas ela é articulada perante o desenvolvimento das habilidades e posteriormente das competências para a concretização do que é tido como necessário para os anos dentro das etapas de escolarização.

Para dar continuidade a essas compreensões colocadas até o momento, foi necessário trazer as habilidades e as suas descrições para cada ano de escolarização do EF - Anos Finais. Sabendo que as habilidades estão interligadas com os objetos de conhecimento. Desse modo, as habilidades expressam as

aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. A BNCC apresenta o código alfanumérico para dar visualidade a junção entre as etapas de escolarização, o ano dentro desta etapa, o componente curricular e por fim as habilidades. A Figura 9 apresenta essa visualização.

Figura 9 - Código Alfanumérico do 6º ano da Geografia no EF Anos Finais

(EF06GE01)

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.385)

A Figura 9 apresenta as seguintes letras, o E (Ensino) e o F(Fundamental) o nome que segue é da etapa de escolarização. Já o seis representa o 6º ano, por seguinte o componente curricular aqui sendo representado pela abreviatura da palavra Geografia por GE, depois pela ordem numérica da habilidade, na figura descrita pelo número 01, podendo variar conforme a quantidade de habilidades para determinado ano. Na Tabela 1, temos os códigos alfanuméricos das habilidades para cada ano de escolarização correspondente ao EF - Anos Finais, destaque para o 6º ano, nele, escolhemos inserir algumas habilidades e posteriormente problematizá-las.

Tabela 1 - Códigos Alfanuméricos das Habilidades do 6º ao 9º ano do EF Anos Finais

Anos	Habilidades de Geografia
6º	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos (EF06GE02) (EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) (EF06GE05) (EF06GE06) (EF06GE07) (EF06GE08) (EF06GE09) (EF06GE10) (EF06GE11) (EF06GE12) (EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).
7º	(EF07GE01) (EF07GE02) (EF07GE03) (EF07GE04) (EF07GE05) (EF07GE06) (EF07GE07) (EF07GE08) (EF07GE09) (EF07GE10) (EF07GE11) (EF07GE12)
8º	(EF08GE01) (EF08GE02) (EF08GE03) (EF08GE04) (EF08GE05) (EF08GE06) (EF08GE07) (EF08GE08) (EF08GE09) (EF08GE10) (EF08GE11) (EF08GE12) (EF08GE13) (EF08GE14). (EF08GE15) (EF08GE16) (EF08GE17) (EF08GE18) (EF08GE19) (EF08GE20). (EF08GE21) (EF08GE22) (EF08GE23) (EF08GE24)
9º	(EF09GE01) (EF09GE02) (EF09GE03) (EF09GE04) (EF09GE05) (EF09GE06) (EF09GE07) (EF09GE08) (EF09GE09) (EF09GE10) (EF09GE11) (EF09GE12) (EF09GE13) (EF09GE14) (EF09GE15) (EF09GE16) (EF09GE17) (EF09GE18)

Fonte: Brasil (2018, p. 384, 386, 388, 390, 392).

As habilidades são alinhadas aos objetos de conhecimento, que orientam as práticas pedagógicas dos professores, como já mencionamos. Dessa maneira, a Tabela 1 mostra a quantidade de habilidades distribuídas para cada ano do EF - Anos Finais, ela apresenta uma quantidade expressiva de habilidades, selecionamos, conforme mostrado na Tabela 1, três habilidades do 6º ano para analisar suas orientações e problematizá-las dentro de uma perspectiva geográfica.

As habilidades do 6º ano estão organizadas seguindo a ordem do número um até o treze. A habilidade 01 aborda a comparação das paisagens nos lugares de vivência. Podemos materializar nela o conceito de paisagem, tanto natural como antrópica. A habilidade 03 descreve os movimentos do planeta terra e a sua relação com a atmosfera e o clima. É importante pontuarmos esse dinamismo que ocorre no interior do planeta, pois se interligam e alteram a dinâmica da atmosfera. Já a habilidade 13 é descrita para analisar as consequências, as vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática, no caso as ilhas de calor. Desse modo, as habilidades 01, 03 e 13 podem ser inseridas dentro de temáticas que se complementam em relação aos conteúdos a serem abordados com os estudantes nas aulas de Geografia.

Ao observarmos detalhadamente como as habilidades estão organizadas, percebemos que elas seguem um padrão extraído de grandes temas, como o ciclo da água, por exemplo. A habilidade 04 do 6º ano, dentro dessa temática, indica o que deve ser estudado, funcionando como um roteiro esquematizado de como a aula será desenvolvida, no que se pretende que os estudantes desenvolvam como habilidades. As informações estão sobrepostas de tal forma que há um encadeamento teórico que dificulta pensar de maneira diferente.

Importante destacarmos que os conteúdos a serem abordados nas aulas estão padronizados nos objetos de conhecimento para cada ano de escolarização, nesse caso o EF - Anos Finais. A proposta da BNCC de deixar organizado quais as temáticas a serem abordadas nas aulas oferece aos professores a otimização do tempo. No entanto, isso pode gerar um engessamento e a mera reprodução do que já está organizado dentro das deliberações da BNCC para a Geografia.

Ao analisarmos as deliberações das habilidades para cada ano no Tabela 1, é notório que alguns apresentam um número significativo de habilidades para os estudantes. Esses jovens terão a tarefa de compreender essas questões, e assim conseguirão se tornar "estudantes habilidosos" para adentrarem ao mundo do

trabalho. Seguindo a organização da Geografia na BNCC dentro do EF - Anos Finais, teremos que compreender detalhadamente como está a metodologia para o 6º ao 9º ano.

5.4 ESPACIALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NA BNCC

A BNCC propõe que, na medida que os estudantes avancem pelos Anos Finais do Ensino Fundamental, o grau de complexidade das temáticas possa aumentar. Portanto, os dados apresentados nesta seção seguiram a lógica do “avanço” preconizada pela Base. Eles foram obtidos a partir das leituras e interpretações das informações coletadas e analisadas conforme as especificações para Geografia nesta etapa de escolarização, conforme estabelecido pela BNCC (p. 381 – 395). Tais dados estavam dispersos na BNCC e foram compilados para que pudessem criar uma organização visual e metodológica do que é destinado para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e que envolvem a Geografia.

A BNCC apresenta uma organização metodológica articulada entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O ensino de Geografia proposto pela BNCC se efetiva se os estudantes conseguirem compreender e avançar pelos conteúdos indicados nessa organização. Para entender os processos metodológicos indicado aos professores de Geografia pela BNCC, é fundamental considerá-las. Portanto, buscamos dar visibilidade, de forma quantitativa por meio de tabelas, ao que é designado para cada ano de escolarização.

Essa estratégia metodológica da pesquisa visa mostrar como o desenvolvimento intelectual dos estudantes é fundamentado em uma quantidade considerável de informações, que orienta o que é necessário para estudar Geografia. Além disso, essa organização impacta as práticas pedagógicas dos professores, que devem planejar suas aulas com base nas orientações da BNCC, seja direta ou indiretamente. Dessa maneira, são apresentados os dados numéricos que se relacionam com a quantidade de unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades da Geografia do 6º ao 9º ano, ver Tabela 2.

Tabela 2 - Organização metodológica da Geografia na BNCC EF - Anos Finais

ANOS	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º ano	1-5	6	13
7º ano	1-5	7	12
8º ano	1-5	8	24
9º ano	1-5	10	18

Fonte: Organizado pelo autor com base na BNCC (Brasil, 2018) (grifos nossos)

Na Tabela 2, está a organização em números no que os professores de Geografia e os estudantes estão se deparando durante o ano letivo. Ao analisarmos por anos, percebemos que todas elas possuem a mesma quantidade de unidades temáticas, que totalizam cinco. Tanto o 6º como o 9º ano terão o mesmo quantitativo de unidades na Geografia. Ao observamos os objetos de conhecimento, verificamos um progressivo aumento ao longo dos anos. No 6º ano, há seis objetos, e no 9º ano, há dez, temos a inserção durante essa trajetória de quatro objetos a mais.

Já na parte destinada às habilidades, a Tabela 2 mostra os maiores valores em relação aos demais elementos que compõem a Geografia na BNCC. Seguindo a evolução dos anos de escolarização, teremos no 6º ano o total de treze habilidades a serem desenvolvidas dentro daquele ano letivo e ficando ao professor se desdobrar para conseguir desenvolver o que está dentro desse quantitativo. O destaque nessa parte é para o 8º ano, que detém a maior quantidade de habilidades, o total de vinte e quatro, em segundo lugar, o 9º ano com o total de dezoito. O aumento das habilidades entre o 6º ao 9º ano não ocorrem de forma gradativa, tendo em vista que, no 7º ano, os estudantes possuem doze habilidades a serem desenvolvidas, mais que no 6º ano, por exemplo. Outro ponto a ser ressaltado nos dados da Tabela 2, em relação aos objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano, é que totalizam o quantitativo de trinta e um. Já nas habilidades esse total é de sessenta e sete.

Ao indicar uma quantidade específica de elementos codificados (conforme mostramos como se organizar em códigos), no caso, as habilidades, a BNCC impõe-se criar um regime de verdade sobre o que deve ser a Geografia Escolar, manifesta um controle das aprendizagens e da autonomia pedagógica dos professores, expressada via contagem numérica do que é necessário abordar nas aulas. Na Tabela 2, é possível identificarmos a organização proposta para a Geografia dentro de todos os anos que compõem o EF - Anos Finais.

Entretanto, para aprofundar esse arranjo, organizamos as temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades para o 8º e 9º ano. Durante a investigação nessa seção, constatamos um aumento expresso deliberado para esses dois anos em comparação aos demais dentro desta etapa. Destacamos que ambos os anos são a reta final da etapa do EF - Anos Finais, e que, em breve, os estudantes irão ingressar no Novo Ensino Médio.

Esse movimento pode também auxiliar o professor de Geografia a compreender sua posição e o papel imposto a ele pela BNCC, a fim de subvertê-lo na sala de aula por meio da espacialização das quantidades de habilidades e competências para a Geografia do Ensino Fundamental - Anos Finais em específico para o 8º e 9º ano, estão descritos quantitativamente as “Unidades temáticas, os Objetos de conhecimento e as Habilidades”, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Organização da Geografia na BNCC EF - Anos Finais - 8º ano

	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
8º ANO	1	2	1
			3
	2	1	8
	3	2	2
			3
	4	1	2
	5	2	2
			3

Fonte: Organizado pelo autor com base na BNCC (Brasil, 2018)

No 8º ano de escolarização, a Tabela 3 apresenta um dado quantitativo que se destaca. Verifica-se que, na Unidade temática 2, há existência de oito habilidades, é um número expressivo em relação aos demais anos. Ou seja, o professor é levado a organizar sua prática pedagógica buscando inserir uma quantidade muito grande de habilidades para os estudantes dentro de um único objeto de conhecimento.

Ao realizarmos uma comparação entre o 6º, 7º e o 8º ano referente à quantidade de habilidades, (Tabela 2), o 8º ano é o que mais se destaca dos demais, totalizando vinte e quatro habilidades para oito objetos de conhecimento.

Na segunda unidade, é titulada de Conexões e escalas, a mesma que anteriormente já mencionamos que não descreve as especificações destinadas ao EF

- Anos Finais. Já o objeto de conhecimento, que irá abordar essas vinte e quatro habilidades é Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial. Ou seja, temáticas dentro da Geografia Urbana e Econômica.

É importante compreendermos que, no 8º ano, os estudantes estão se aproximando do penúltimo ano de conclusão do EF - Anos Finais. Nessa reta final, eles precisarão decidir se irão frequentar o Ensino Médio regular ou técnico. Desse modo, a BNCC delibera uma maior concentração de habilidades para esses estudantes. Destacando “[...] o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p.15).

As habilidades estão alinhadas aos objetos do conhecimento para possibilitar a concretização do projeto de vidas dos estudantes, tornando-os sujeitos capacitados para adentrarem em novos espaços, pela quantidade significativa de habilidades, logo, eles se tornaram “[...] capital humano reunindo os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico” (Laval, 2004, p.25).

Assim, as habilidades contidas no 8º ano poderão desencadear uma sobrecarga no componente curricular da Geografia, pela quantidade de habilidades dentro dos seus objetos de conhecimento. Para concluir a etapa do EF - Anos Finais, a Tabela 4 apresenta a organização para o 9º ano.

Tabela 4 - Organização da Geografia na BNCC EF - Anos Finais - 9º ano

	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
9º ANO	1	3	1
			1
			2
	2	3	1
			1
			3
	3	2	2
			2
	4	1	2
	5	1	3

Fonte: Organizado pelo autor com base na BNCC (Brasil, 2018)

O 9º ano é a finalização da EF, os estudantes, ao chegarem nesse ano, estão na reta final e próximos para irem ao Ensino Médio. Os dados contidos na Tabela 4

refletem a reta final do caminho percorrido, nela há um quantitativo de dezoito habilidades para o 9º ano e a existência de dez objetos de conhecimento.

Os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais, no componente curricular de Geografia, têm um número considerável de habilidades e objetos de conhecimento distribuídos do 6º ao 9º ano. Diante disso, a Geografia nesse período é organizada de modo a formar alunos competentes e habilidosos. Assim, a racionalização do saber geográfico é deliberada para a execução das habilidades e competências, concretizando os projetos de vida dos estudantes e inserindo-os no mundo do trabalho. Sobre essa quantidade considerável de saberes propostos nas habilidades, teremos:

a doutrina dominante em educação encontra-se hoje em seu centro de gravidade nas teóricas do capital humano. Essas últimas, mesmo distorcidas ideologicamente traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo: mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias. Os economistas designam capital humano, o **“estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos”** (Laval, 2004, p.25, grifos nossos).

Dessa maneira, a quantidade significativa de saberes faz com que os estudantes se tornem um receptáculo de conhecimento que possivelmente terá um valor econômico a ser capturado dentro mercado de trabalho, usando a lógica de que, quem for mais competente se destacará dos demais.

Entendemos que a organização da Geografia na BNCC encaminha para uma racionalização geral do saber geográfico na escola, especialmente considerando que a quantidade de habilidades tende a aumentar nos 8º e 9º anos, como apresentado na Tabela 2 anteriormente. Além disso, é necessário refletirmos sobre como os professores estão sendo condicionados a organizar suas aulas para o desenvolvimento de competências e habilidades e como são governados para a problemática da Geografia, que propõem aos estudantes pensar o espaço e a se ver como produtores individualizados dele, com foco nas habilidades. Além do que os professores possuem uma diversidade de habilidades a serem incluídas no seu planejamento, muitos objetos do conhecimento para associar às habilidades e mediar o processo de ensino e aprendizagem na Geografia.

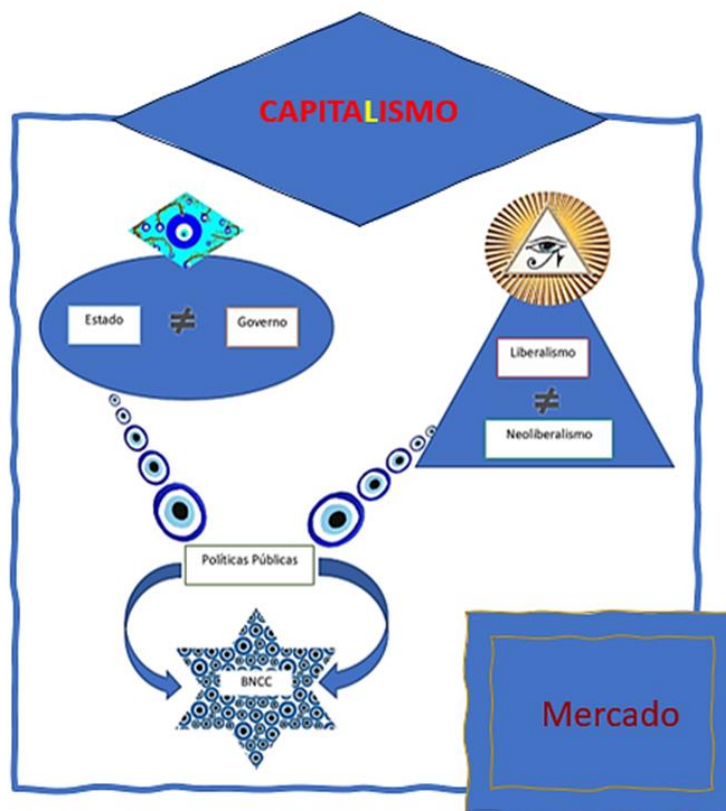
Desse modo, a Geografia na BNCC está atrelada ao desenvolvimento de habilidades e competências, reduzindo a autonomia de problematizar as questões plurais que envolvem o espaço geográfico. A Geografia presente na BNCC

encaminha-se para a reprodução de habilidades e competências, apresentadas em um quadro rígido de controle do trabalho docente e com pouco diálogo a criação, diminuindo as possibilidades de uma formação crítica do estudante para a leitura do espaço.

5.5 O GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES PELA BNCC E A GEOGRAFIA

O título desta seção tem como objetivo investigar o processo de governo dos estudantes, mediado pela BNCC e pela Geografia enquanto componente curricular. Para tanto, iniciamos com uma compreensão do cenário atual da educação brasileira, analisando as interações entre o mercado, o neoliberalismo e a esfera pública. Em seguida, discutimos de que maneira o governo dos escolares se efetiva por meio da BNCC e da Geografia no contexto escolar. Inicialmente teremos a compreensão da ação do capitalismo e suas múltiplas relações, que chegam até a esfera pública, destaque a escola. Podemos observar na Figura 10 a seguir.

Figura 10 - Formas geométricas de interpretação do Capitalismo



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nessa perspectiva, a centralidade da Figura 10, que tem a BNCC envolta de todos os olhos gregos, possui um formato de estrela com diversas pontas, é para evidenciar que a BNCC é um espaço multi deliberador normativo, que se articula com os diversos territórios, atingindo as escalas a nível nacional, estadual, municipal, as escolas, os currículos, os professores e os estudantes.

Além dessas deliberações postas na Figura 10, foi necessário inserirmos a problematização no mundo monetário, ou seja, tais elementos estão inseridos dentro do sistema capitalista e do livre mercado. Assim, as práticas capitalistas estão inseridas dentro da lógica do mercado. Mediante a isso, o Estado, o governo, o liberalismo e neoliberalismo, as políticas públicas e a própria BNCC estão envolta de um arcabouço que se organiza para beneficiar e gerar lucros aos detentores dos meios de produção.

O que ocorre é que esses agentes (o Estado, o governo, políticas públicas e a BNCC) nessa contemporaneidade se emergem dentro do cenário neoliberal, possibilitando a inserção do mercado dentro da esfera pública. Por esse motivo que o mercado e o capitalismo se encontram na mesma linha de forma ampla, e, no seu interior, estão os atores que buscam cada vez mais fortalecer essa relação dentro da esfera pública em destaque a educacional, o que evidencia a inserção do mundo monetário em novos espaços nesse século.

Sobre essas relações entre o capital, mercado e a educação destacando a BNCC, foi imprescindível pontuarmos as ações estimuladoras e disseminantes que foram proferidas por meio de enunciados que reafirmam a utilidade da inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Dessa forma, é colocada a eles, a necessidade de serem os seus próprios sujeitos auto reguladores, como já mencionamos dentro da perspectiva relacionada ao neoliberalismo e ao tipo de sujeito que é formulado a partir de suas concepções. Assim, as práticas de governo neoliberais estão sendo inseridas dentro do universo escolar, permitindo a formação e o surgimento de mão de obra para atender as necessidades dos anseios de grupos neoliberais.

Isto ocorre por meio do desenvolvimento dos componentes curriculares, a exemplo, a Geografia, em que seu desenvolvimento dentro do currículo escolar ocorrerá através das metodologias de ensino, dos conteúdos que se apresentam com baixo aprofundamento teórico-conceitual, dentro das orientações dos objetos de conhecimento e das habilidades. Como observamos anteriormente, as metodologias

de desenvolvimento da Geografia no EF - Anos Finais são pautadas em quantidades significativas de habilidades para cada ano de escolarização. A Base traz um quantitativo de sessenta e sete habilidades que são distribuídas entre o 6º e 9º ano. Além dessa quantidade, percebemos que há uma redução dos conteúdos e de sua importância para a vida dos estudantes.

A estrutura do documento revela esta lógica: após um breve texto, esvaziado de debates epistemológicos, com uma série de frases de efeito que pouco revelam dos conflitos, contradições e disputas que marcam os campos do conhecimento, segue-se uma lista de habilidades, todas elas acompanhadas de siglas. Há que ressaltar que tais siglas, provavelmente, servirão de referência no momento de elaboração das avaliações padronizadas, outro momento da lógica técnico-instrumental de educação da qual a BNCC é um dos elementos constituintes. Portanto, como hegemonia, a BNCC expressa uma lógica de formação docente, de escola, de educação instrumental, com o intuito de esvaziar de conflitos, contradições, de crítica e de transformação os espaços-tempos do currículo (Giroto, 2021, p.10).

A BNCC apresenta a Geografia como um saber que, ao invés de formar para a interpretação espacial da sociedade, ela se torna uma ferramenta legitimadora de controle e governo. Isso ocorre devido à ausência de um aprofundamento teórico, conceitual e didático essencial, que se espera para a Geografia enquanto componente curricular da educação básica.

Na contramão do que se tinha como compreensão da Geografia como é colocada por Lacoste (1993) que a Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Hoje ela serve, antes de mais nada, para criar e ajudar na formulação de corpos dóceis resultantes de práticas de governo que individualizam, segregam e aprisionam as subjetividades dos estudantes através da ausência de bases teóricas sólidas sobre o raciocínio geográfico. Corroborando com isto,

em nossa perspectiva, a centralidade que tal conceito tem assumido na BNCC não pode ser lido como avanço de uma perspectiva crítica do/no ensino de geografia. Ao contrário, os inúmeros silêncios da BNCC, principalmente no campo da epistemologia, acerca de elementos fundamentais para se compreender e desenvolver raciocínios geográficos complexos revelam as possíveis intencionalidades que o documento e seus autores buscam ocultar e vão na contramão dos processos de retomada de importantes debates acerca da história e da epistemologia da geografia na escola e na universidade (Giroto, 2021, p.2).

Portanto, as intencionalidades da BNCC, juntamente com a finalidade do que é posto para a Geografia no EF - Anos Finais, é estimular os estudantes a serem os melhores, os mais hábeis para que se destaquem dos colegas. Isso ocorre através da

do estabelecimento de habilidades dentro da perspectiva dos objetos de conhecimento por meio da concretização dos verbos que denotam ação e ordem contidos nas habilidades, relacionam-se com o funcionamento de uma empresa, é necessário saber fazer e como fazer.

Entram em cena os valores neoliberais contemporâneos de competitividade entre eles, dessa forma as subjetividades são remodeladas e padronizadas as necessidades do mercado. Os mais habilidosos e com capacidades de ler e somar serão escolhidos e terão um espaço de destaque no mundo do mercado de trabalho. “O novo ideal pedagógico é a formação de alunos empresários de si, em concorrência com outros alunos empresários, para responder à necessidade de mão de obra de uma economia empresarial” (Marinho, 2019, p.38).

Os enunciados neoliberais são formulados para atingir um determinado campo coercitivo, na medida em que as práticas de controle e dominação, postas pelas práticas de governo dentro da BNCC e do componente curricular Geografia, materializam-se na união de retirar dos estudantes a valorização da identidade local e cultural, acarretando a unificação do sujeito precarizado, controlado e esvaziado de subjetividade, amontoado de funções e atordoado de responsabilidades.

A educação, nesse viés, é induzida a se tornar uma fábrica de estudantes neoliberais, em que suas juventudes são dilaceradas por manobras que visam à regulamentação dos seus corpos em prol de um futuro incerto dentro de um sistema capitalista exploratório. Logo, os mais dotados e habilidosos ocuparam cargos de destaque no mercado de trabalho. Como resultado disso, os empresários irão aumentar as taxas de lucro, e os sujeitos, resultantes desse novo modelo educacional, irão se tornar cada vez mais peças de fácil descarte pela própria autorregulação do sistema, no qual define que eles sejam competitivos e competentes para ter um trabalho e se manterem nele. Esse é o resultado do alinhamento do mercado com a esfera pública na contemporaneidade, as relações de trabalho são colocadas precocemente no ambiente escolar ditadas por competências e habilidades.

Mediante a isso, as políticas educacionais operam nas escolas do Brasil contemporâneo um modelo de educação em prol dos empresários neoliberais, como resultado desse novo modelo o surgimento de políticas públicas que inseriram na esfera educacional, uma reorganização de vários documentos em destaque para os curriculares, como é o caso da BNCC, materializando-se em decorrência dessa ação. Ocorrem também outras barganhas que envolvem os empresários que são

ramificações de tais políticas públicas, como a produção de materiais didáticos, cursos de formação de professores e gestores destinados às escolas. Além dessa produção em massa de sujeitos para atender as suas necessidades, eles também encontraram um “mercado” rentável na educação pública brasileira.

É necessário que haja uma preocupação tanto da escola quanto da Geografia, enquanto campo de saber acadêmico e escolar, para que não sejam propulsoras de um viés neoliberal. Em vez disso, um dos objetivos pode ser de os estudantes através dela perceberem as múltiplas maneiras de compreender o mundo em que vivem através dos conceitos, das metodologias e teorias que se articulam e consolidam a Geografia.

6 CONSIDERAÇÕES: OS NOVOS CAMINHOS DA GEOGRAFIA E DO CURRÍCULO ESCOLAR

A conclusão desta pesquisa não marca o fim das ideias e das inquietações materializadas na dissertação. As análises e os dados que emergiram a partir desta pesquisa possibilitaram problematizar e compreender a atual realidade que compõem os currículos das escolas da educação básica dentro das deliberações da BNCC para o componente curricular Geografia na etapa do EF - Anos Finais que compõem o 6º ao 9º ano.

Traçamos caminhos que possibilitaram seguir com as nossas inquietações e que movimentaram o pesquisar. A pesquisa é um percurso dinâmico e constante. Acreditamos em chegadas, como *lócus* propulsor de novas partidas, mediante aos resultados e às inquietações formuladas e reformuladas durante a jornada da pesquisa. Desse modo, de onde saímos e para onde iremos se torna uma constante que gera a formulação de novos anseios e pluralidades de interpretar e problematizar as relações, as modificações e as ações da sociedade, das formas de reprodução social, da educação e etc.

A inserção da nossa pesquisa dentro do campo das pesquisas pós-críticas em educação e dos estudos culturais foi fundamental para compreender as dinâmicas sociais que marcam esse período. Além disto, essa inserção foi importante para a organização estrutural que compreende a elaboração da metodologia, sendo essa em nossa pesquisa um objeto em constante lapidação e modelação, na qual se distingue das outras pesquisas, que já possuem definidos quais procedimentos metodológicos que irão seguir.

Portanto, a fuga das padronizações metodológicas e costumes dentro das pesquisas do campo da educação, inquietou-nos a aprofundarmos a compreender e buscar sempre a contínua adequação nas etapas metodológicas que sucederam o ato de pesquisar, além de possibilitar a produção dos dados através das análises do objeto investigado.

Os resultados obtidos, através dessa adequação específica da metodologia, levaram-nos para as “chegadas e partidas” da pesquisa. Ocorreram, também, através das múltiplas formas de interpretar, de problematizar e de observar através das diversas facetas investigativas que compôs o nosso aparato teórico. Então, essa

caminhada se deu através da elaboração da metodologia que foi fundamental para concretizar os objetivos específicos e geral.

Ela foi sendo moldada e organizada diante das necessidades de compreender e descrever os objetos que estavam sendo analisados e que resultaram na produção dos dados mediante a lupa investigativa, que compõe os teóricos e conceitos escolhidos como base para aprofundar e contextualizar as nossas análises. Assim, foram necessárias as leituras demoradas, ler e reler o que já estava feito e organizado, exercer a suspensão de valores, determinar se isso ou aquilo é algo bom ou ruim, se é verdade ou mentira, de montar e desmontar aquilo que já está colocado.

Conforme a pesquisa foi caminhando, foram necessários introduzirmos alguns conceitos como o de política pública, a diferença entre Estado e Governo, currículo escolar para aprofundarmos as compreensões, e ter como alicerce para a produção dos dados obtidos as análises do material da BNCC. Além da produção de novos dados, percebemos a necessidade de ter outras formas de interpretações desses dados, assim ocorreu através do visual. Dessa forma, criamos figuras, organizamos tabelas e quadros. As figuras foram criadas através das compreensões dos nossos rascunhos nos momentos de reflexão, que se deram através das leituras dos conceitos dos teóricos.

Acreditamos que a compreensão visual também faz parte do processo investigativo e interpretativo. Nesta pesquisa, foram elaboradas figuras, quadros através das compreensões das interpretações durante as leituras da BNCC e dos teóricos que fundamentaram as análises. Sendo assim, as figuras são a materialização das análises que nos ocorriam enquanto nos deparávamos com determinados excertos da BNCC.

A BNCC se materializa dentro da contemporaneidade, cujas práticas sociais estão sendo orientadas dentro de um modelo de escola-mercado, cada vez mais os empresários estão buscando mão de obra precária, dotadas de funções e que seja autorregulante, na medida em que erre se autocorrija, emerge, então, o sujeito neoliberal. Através das análises, constatamos a existência de deliberações que foram formuladas através dos ideais neoliberais contemporâneos para as escolas através da reorganização dos currículos escolares, que destinam práticas de governo sobre as subjetividades dos estudantes.

Desse modo, os currículos das escolas e a Geografia, enquanto componente curricular, estão possibilitando as práticas de governo dos estudantes,

tornando-os em sujeitos moldados a adentrarem ao mercado de trabalho dentro da lógica competitiva, exploratória e precarizada. Essas práticas, dentro do componente curricular Geografia, estão materializadas quando analisamos a simplória menção do raciocínio geográfico sem a sua discussão conceitual e problematização para as práticas pedagógicas dos professores. Também a expressiva quantidade de competências indicadas para o 8º e 9º anos dentro da etapa do EF - Anos Finais, e a existência de verbos de ordem, ação e de controle sobre as subjetividades dos estudantes.

Por fim, destacamos que o nosso foco nessa pesquisa não foi fazer uma análise maniqueísta, dizendo se a BNCC é boa ou ruim, mas apenas apontar como ela foi organizada, implementada, quais os agentes fizeram e articularam a sua implementação em todas as escolas a nível nacional, quais foram os encaminhamentos teóricos e metodológicos postos para o Ensino de Geografia dentro do EF - Anos Finais.

A BNCC já está implementada nas escolas e nos currículos de todo o Brasil. A Geografia, enquanto componente curricular, está sendo orientada por meio das práticas dos professores mediadas por orientações da BNCC para o EF - Anos Finais. Não há indícios de que ocorra mudanças em sua orientação no contexto nacional brasileiro a curto prazo. Ao pontuarmos as orientações e elaborações que possibilitaram a materialização da BNCC apresentadas em nossas análises, acreditamos que elas possam ser ponto de partida para novas investigações e reflexões nos espaços escolares e acadêmicos, especialmente para professores de Geografia que se encontram em diferentes percursos formativos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://domainpublic.files.wordpress.com/2023/02/ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Caderno de Pesquisa**, n.114, p.197-223, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- FONSECA, Ludmila Losada da; TONINI, Ivaine Maria A DISPUTA DE UMA GEOGRAFIA POLÍTICA NO LIVRO DIDÁTICO: Geografias maiores e Geografias menores. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.10, n. 20, p.541-561, jul./dez.,2020. Disponível em <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/876/489>. Acesso em 19 ago. 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo** / Michel Foucault; tradução Jorge Coli. - 7. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Foucault e a Educação**. - 2 ed. 1ª reimpressão. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GIROTTO, Eduardo Donizeti, Qual Raciocínio? Qual Geografia? Considerações Sobre o Raciocínio Geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, vol.23, n.51, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>. Acesso em 23 ago. 2024.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**; tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- LACOSTE, Y. (1993) **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Cristian Laval. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Editora Planta, 2004. 324p.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. n.39, p.7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MARINHO, Cristiane. O sujeito Neoliberal e a Educação como Capital Humano. **kalagatos Revista de Filosofia**, V.16, N.2. p. 25-40, verão, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6587/5506>. Acesso em 14 de nov. 2023.

MELO, Tiago Licarião de. **O ensino tecnicista no Brasil como reafirmação da semiformação: uma interpretação a partir do pensamento de Theodor W. Adorno**. 2022. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/5581/1/tcc_tiagolicariaodemelo.pdf. Acesso em 18 ago. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 312p.

NUNES, Camila Xavier. **Geografias do corpo: por uma geografia da diferença**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9474>. Acesso em: 30 mar. 2022.

OLIVEIRA, Adão Francisco; Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Francisco Adão de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **O livro didático de Geografia como estratégia de governo**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A Análise Foucaultiana do Discurso e sua Utilização em Pesquisa Etnográfica. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2019, v. 35, p.1-11. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/TsLbK3z9wHWGmyrqR6yGpSz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2023

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 11 fev. 2023

PROVA BRASIL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 11 fev. 2023

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. - São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e Governo: Diferença Conceitual e Implicações Práticas na Pós-Modernidade. **Revista Uniara**. v. 11 n. 2: V.12 N.1-2008/2009 Dez-Junho. p. 140-145. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ROSSI, Helena Costa; JÚNIOR, CLáudio Kazuo Akimoto. Neoliberalismo e Sujeito: construção da identidade, ressignificação do sofrimento e exclusão da diferença. **Revista Faculdade Direito Universidade São Paulo**. v.113, p.761-774, jan/dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/156656/152150>. Acesso em 14 de nov. 2023

SAMPAIO, Carlos Magno; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUÍDA, Peri. Conceito De Educação À Educação No Neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 3, n. 7, p. 1-14, septiembre - diciembre, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118078012.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2008. 176 p.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

TONETTO, Élide Pasini. **Geografia, Educação e Comunicação: dispersões, conexões e articulações na cibercultura**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia**. 2002. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3191/000245793.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, jul/dez, 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2.ed. Porto Alegre; UFRGS, 2004. p.37-69. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/246946>. Acesso em 14 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**. Sísifo. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, v.07, fevereiro, 2008. p. 141-149. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, n.º65. Segundo semestre de 2013. Bogotá, Colômbia. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a02.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. A **ordem das disciplinas**. 1996. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 1996. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131158>. Acesso em: 05 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Cultura e Sociedade. **Revista Contrapontos**. Uma versão provisória e resumida deste texto foi apresentada e discutida no Curso “Teoria e Prática da Avaliação Escolar”, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Sertão, RS, em convênio com a Faculdade de Educação da UFRGS, v.02, n.01, Itajaí, jan/abr 2002. p.43-51. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 01 de out. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometria, currículo e diferenças. **Dossiê: diferenças**. Educação e Sociedade, n.79, agosto, 2002. p. 163-186. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista brasileira de Educação**. v.17, n.50, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhvx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; Lopes, Corcini Maura. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100- Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Editora Cortez, Rio de Janeiro: abr. 2011. p.280. Disponível em: <https://cursoalaim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/29.08-Teorias-de-Curr%C3%ADculo-P%C3%A1g.-19-42.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023

VEIGA-NETO, Alfredo. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10281/000188015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 set. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Por um currículo sem fundamentos**. Conferência de abertura do III Seminário Distrital do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p.445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 20 jan. 2023. Acesso em: 03 mar. 2020.