

POLÍTICA CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA – DISCURSOS, DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO EM BELÉM, PA

Ademar Ferreira Gonçalves Junior ¹

RESUMO

Há pelo menos 30 anos, a política educacional do Brasil, materializada nas propostas curriculares que derivam delas, está associada e atende uma demanda mercadológica. O processo de neoliberalização da educação brasileira, nos seus diferentes níveis, marca o projeto político-educacional que se tem para a formação de estudantes e, também, de professores. A fim de “solucionar” as demandas provocadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, conhecida como Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação), implica novos discursos sobre o papel do professor de geografia na sociedade atual. O presente artigo procura entender o (novo) papel do professor através da análise documental (resoluções e pareceres) e do(s) discurso(s) imbuídos nesses documentos, baseado em autores que buscam entender o perfil do/a profissional docente no contexto das reformas do Estado, evidenciando as discussões e implicações que as reformas neoliberais para a educação acarretam na formação inicial de professores de geografia.

Palavras-chave: BNC-Formação, Formação inicial, Neoliberalismo, Política Curricular.

RESUMEN

Desde hace por lo menos 30 años, la política educativa en Brasil, materializada en las propuestas curriculares que de ellas se derivan, se asocia y atiende a una necesidad del mercado. El proceso de neoliberalización de la educación brasileña, en sus diferentes niveles, marca el proyecto político-educativo que se tiene para la formación de los estudiantes y también de los profesores. Para “solucionar” las exigencias provocadas por la Base Curricular Nacional Común (BNCC, sigla en portugués) para la Educación Básica, la Resolución CNE/CP nº 2/2019, conocida como Base Nacional Común para Formación de Profesores (BNC-Formación), implica nuevas alocuciones sobre el papel del profesor de geografía en la sociedad actual. El presente artículo busca entender el (nuevo) papel del profesor al través de la análisis documental (resoluciones y dictámenes) y el(los) discurso(s) imbuido(s) en estos documentos, basado en los escritos de autores que buscan entender el perfil de lo profesional docente en el contexto de las reformas del Estado, destacando las discusiones y implicaciones que las reformas neoliberales para la educación implican en la formación inicial de profesores de geografía.

Palabras clave: BNC-Formación, Formación inicial, Neoliberalismo, Política Curricular.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará (PPGG-UEPA), ferreirademarr@gmail.com;

A formação inicial e continuada é uma temática que há tempos está em discussão nos cursos de licenciatura, entre professores e cientistas sociais que se dedicam a entender a organização, execução e funcionamento dos planos educacionais voltados para tal. Sobre isso, Leite et al. (2008) afirma que, há algumas décadas, as políticas públicas que organizam a formação inicial e os planos para educação básica e superior estão passando por uma “onda reformista”, com o objetivo de adequar, em algum grau, a agenda educacional ao modelo neoliberal, sob a orientação de organismos multilaterais, fundações e grupos empresariais nacionais e internacionais como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Inter-americano para o Desenvolvimento (BID), entre outros, sob a diligência do próprio Estado (COSTA, MATOS e CAETANO, 2021).

Este modelo, vigente no país desde a década de 90, tem como primazia a (1) desvalorização do serviço público, no qual há uma série de des-estímulo e des-investimento no setor de diversos setores, sobretudo na prestação de serviços essenciais fornecidos pelo aparelho estatal; e, conseqüentemente, (2) pela privatização desses serviços (LAVAL, 2019) a fim de “modernizar” a política educacional.

Segundo Apple (2005, p. 29), isso é expressão do processo de “modernização conservadora”, na qual a educação, principalmente no setor básico, passa por “ondas ininterruptas de reformas educacionais”, onde os compromissos neoliberais com o mercado enfraquecem as ações do Estado tendo como princípio um currículo educacional voltado a “novos valores e novas formas de gerenciamento”. Estes valores, de acordo com Caetano (2020, p. 67), são intrínsecos à estrutura do sistema capitalista, “que introduzem novos elementos como a parceria público-privado, a gestão por resultados (*característica do mundo empresarial*), o voluntariado, a terceirização e, também, o que *chamamos de formas de privatização*”.

Assim, as problemáticas levantadas neste trabalho são: quais os princípios que norteiam os instrumentos políticos-curriculares que regulam a formação de professores, principalmente na última década, e como elas se expressam na região amazônica? Qual o perfil do profissional docente ensinado pelas propostas curriculares no contexto das reformas da educação? Como se expressa o Plano Político Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura de Geografia da UEPA entre os tensionamentos e aproximações com a BNC-Formação?

A BNC-Formação é uma política educacional implementada a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Permanente (CNE/CP) nº 2/2019, no qual o



documento em questão delimita os horizontes da formação inicial e continuada de professores, sendo ela (a formação) baseada na política curricular da Educação Básica (EB) que, por sua vez, é orientada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNC-Formação, bem como a BNCC, segue uma cartilha educacional baseada em parâmetros éticos e morais de grupos empresariais, a fim de atender a demanda do mercado e consolidar o capital no setor educacional.

Desse modo, analisar os rumos traçados sobre a BNC-Formação na particularidade da Universidade do Estado do Pará, a partir da consolidação dos currículos de formação inicial, como modo de (re)produção e expansão (ao mesmo tempo, de [r]existência) do projeto civilizatório-patriarcal-moderno/colonial (WALSH, 2017) justificam esse trabalho, pois dão margem ao que pode ser feito.

METODOLOGIA

A pesquisa é de base qualitativa, que corresponde a trabalhar com o universo dos significados, das abstrações, onde as relações sociais são analisadas em sua complexidade de forma a buscar a essência dos fenômenos sociais, para além da aparência (MINAYO, 2007, p. 21-22), tendo um enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural (TRIVIÑOS, 1984, p. 117) no qual se compreende que a realidade social é dialética, partindo “da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”.

Um procedimento utilizado, em consonância ao método estabelecido nesta pesquisa qualitativa, a fim de analisar o problema estabelecido, sustentar a justificativa e os objetivos referentes a pesquisa, será o levantamento/pesquisa bibliográfica (GIL, 2008, p. 50) para sustentar os conceitos analíticos, tais como currículo e neoliberalização da educação, levantando autores que se dedicam a entender e explicar esses conceitos.

Além disso, há a análise documental e de dados secundários que consistem em dados “que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.” (GIL, 2008, p. 51), utilizando com maior ênfase documentos oficiais correspondentes às políticas públicas para a educação: a(s) Diretriz(es) Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN’s), em específico para o curso de Licenciatura em Geografia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2014 e BNCC-2016) e, evidentemente,

a Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC-Formação) proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Há, nesse sentido, a necessidade de se utilizar como procedimento a análise do conteúdo destes documentos, com o propósito de interpretar e evidenciar os significados da ação social a partir da análise de conteúdo referente à temática analisada, neste caso, as políticas públicas educacionais para a formação de professores. Segundo Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Além disso, faz-se a análise do conteúdo a partir das entrevistas feitas com docentes que fizeram parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsáveis pela (re)organização dos PPPs dos cursos, a fim de entender as características teóricas e metodológicas do documento, bem como o aspecto sociopolítico que estava no bojo das reformas.

TEORIA CURRICULAR E POLÍTICAS (NEOLIBERAIS) DA EDUCAÇÃO - DISCURSO DA BNC-FORMAÇÃO

Quando se pensa sobre educação, inúmeros temas entram em debate, que por sua vez podem percorrer caminhos distintos e em muitos momentos podem se contradizer quando verificamos autores que se propõem a pesquisar um ou outro assunto que circulam à grande área da educação. O currículo é uma dessas temáticas, inclusive sendo objeto de discussão de pesquisadores e sujeitos que não atuam diretamente na educação, tendo, por isso também, um caráter de contradição, visto que não há consonância ao defini-lo e de quais são seus objetivos.

De acordo com Giovedi (2016), toda tentativa de se conceituar determinado objeto que está sendo analisado sofrerá, em maior ou menor grau, um recorte proposital que, conseqüentemente, implicará na valorização de um ou mais aspectos e no ocultamento ou desprestígio de outros. Isso não significa, no entanto, que o esforço de definir o objeto atendendo uma ou outra necessidade metodológica esteja sendo construído de modo equivocado. Isso, na verdade, faz parte do processo científico, visto que nenhum conceito é definido sem a inferência de um definidor (DEMO, 2000) e, portanto, no percurso de desenvolvimento teórico-metodológico do conceito haverá influências diretas sobre o mesmo. Sobre isso, Sposito (2004, p. 60), identifica que

Todo conceito contém sua história e pode ser identificado com seu autor ou autores, porque é elaborado com base em alguma referência inicial, com seus elementos internos devidamente articulados que definem sua consistência a partir de sua própria constituição, remetendo, sempre que evocado, a outros conceitos para efeito de comparação ou superação.

Na contemporaneidade, sobretudo a partir da década de 90 do século passado, observam-se três correntes que se destacam na teoria do currículo (BALL, 2005; YOUNG, 2011): (1) uma de tradição conservadora, uma com proposta dita “progressista” baseada no instrumentalismo, (2) outra no gerencialismo e na performance, (3) e, por fim, uma radical. É válido, de antemão, destacar que as políticas educacionais que se expressam em propostas curriculares são elaboradas a partir de contextos específicos nos quais abrangem características culturais, políticas e econômicas dos diferentes lugares que são desenhadas. Nesse sentido, depreende-se que a política curricular se (re)desenha na medida em que mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas se instauram em determinado lugar e em determinado momento, sendo, claro, mais ou menos perceptível de acordo com o grau de relação que esse ou aquele local possuem.

Assim como Sacristán (2010), Young (2011) entende que as políticas curriculares são, inevitavelmente, vinculadas a contextos sociais, políticos e econômicos, tendo a virada do século como período onde se intensificam as discussões e, principalmente, as reformas educacionais. Por sua vez, as reformas da educação correspondem a mudanças sobre o que se anseia para a formação de crianças, jovens e adultos, alterando (ou não) “tanto o propósito das instituições de ensino como do que elas podem ou não podem fazer” (*ibidem*, p. 611).

Nesse sentido, tensões são geradas por diferentes agentes que pensam e/ou promovem acerca do currículo, destacando-se o embate entre o currículo dito – pelo autor – como “tradicional”, no qual tem como prisma o engajamento conceitual, e o currículo “moderno”, que tem como premissa a formação instrumentalista, baseada em tecnologias e sistemas de gerencialismo e performatividade (BALL, 2005).

Em consonância a Sacristán (2010), Young (2011), Ball (2005), Arroyo (2013) entende – e concordamos com essa perspectiva – que o currículo é um território que está em constante disputa entre diferentes agentes. Professores (as), estudantes, a escola, a sociedade civil, o Estado, entidades e corporações (financeiras, políticas, etc.), disputam quais os rumos que a educação formal será traçada, tendo como palco o currículo, visto que é a partir dele que é definido o fazer educacional, no chão da escola, na prática docente.

Rocha (1996) constata que a história das disciplinas escolares, especificamente da geografia escolar, por muito tempo foi marginalizada enquanto espaço para pesquisa, isto é, os *porquês* da presença da ciência geográfica nos currículos escolares. Sendo o ensino um produto historicamente construído, concordamos com a ideia de que ele, materializado no currículo, “promove uma seleção no interior da totalidade cultural” (p. 2). Desse modo, observa-se que as múltiplas formas de saber são intencionalmente separadas, acumuladas e passam por seleções que terão importância fundamental para a manutenção do *status quo* a fim de manter e/ou contrapor ideologias.

Ainda de acordo com Rocha (1996, p. 3-4), a escola assume papel central para a manutenção da ideologia dominante, visto que é a partir dela que o interesse, o *status quo*, a concepção daquilo que é dito como “correto” e/ou “verdadeiro” sobre o que é propagado através do ensino formal. Sobre isso, evocamos a teoria do filósofo marxista italiano Antônio Gramsci (1982), visto que o conteúdo que os currículos escolares possuem estão diretamente relacionados a instauração daquilo que denominou como hegemonia cultural. Segundo o autor, a hegemonia cultural é consolidada em um processo historicamente longo, visto que os aparelhos ideológicos são disputados por blocos de classes que necessariamente congregam bases econômicas, percepções políticas, juízo de valores e princípios antagônicos e que se entrecrocaram.

Neste processo de instauração da hegemonia, ou seja, neste processo de saturação no limite da consciência de uma sociedade, o controle das instituições privadas (escolas, igrejas, imprensa, cinema, propaganda, partidos políticos, sindicatos, enfim, todas as instituições com poder de influenciar a “opinião pública”) adquire um caráter estratégico ou até mesmo prioritário. Por isso mesmo, a classe dominante tem historicamente tentando monopolizar e controlar estas instituições, difundindo, por meio delas, sua visão de mundo (ROCHA, 1996, p.4).

Desse modo, Laval (2019) evidencia que as políticas públicas, especialmente a educacional na dimensão curricular, desde a década de 90, seguem a lógica generalista do “novo mundo neoliberal”, na qual há o deslocamento e consolidação do discurso e, conseqüentemente, do poder (simbólico), legitimados através dessas políticas curriculares/educacionais, de organismos financeiros e econômicos internacionais.

É notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade. Os assalariados, as leis trabalhistas, os

sistemas fiscais, as instituições são similares e recebem injunções de organismos financeiros e econômicos internacionais que agora têm legitimidade em matéria de política pública (LAVAL, 2019, p. 19).

No Brasil, de acordo com Freitas (2018), verifica-se a atuação direta de organizações financeiras, nacionais e internacionais, no “desenvolvimento técnico” das propostas curriculares para a educação básica há alguns anos, baseadas em um sistema que possui novos sujeitos, porém com velhas ideias. Esse sistema resgata os objetivos educacionais da década de 90, oficializada pelo governo Itamar Franco, de onde resultaram os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) e o fortalecimento dos sistemas de avaliação como o Sistema de da Educação Básica (SAEB), sendo estes “ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)” (FREITAS, 2018, p. 9).

De acordo com Rodrigues (2019, p. 93), as políticas curriculares brasileiras desenvolvidas na última década sofreram interferência direta de grupos empresariais tais como: Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau – todas essas organizações financeiras –, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann e Todos Pela Educação - e nessas organizações, seus sócios-acionistas fazem parte do 1% mais rico do país. Para se ter ideia, a Fundação Lemann (FL), através de seus projetos educacionais e serviços vinculados ao terceiro setor, expandiu sua área de atuação em 50% entre 2013 e 2019 (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019), sendo as secretarias municipais e/ou estaduais de educação onde há maior fornecimento de “serviços prestados”.

Segundo Garcia (2021), a FL, uma das mais atuantes no fornecimento de serviços para secretarias (municipais e estaduais) para adequação, qualificação e, também, com financiamento direto, entre os anos de 2008 e 2018, através de seus projetos de capacitação, qualificação e fornecimento de material (tecnológico, didático, etc.), atingiu mais de 3.253 (três mil, duzentos e cinquenta e três) professores, mais de 2.342.632 (dois milhões, trezentos e quarenta e dois mil, seiscentos e trinta e dois) estudantes, e mais de 5.424 (cinco mil, quatrocentos e vinte e quatro) profissionais da educação (neste grupo, enquadram-se diretores/as, gestores/as, coordenadores/as, secretários/as e professores/as).

Evidencia-se, também, através da leitura dos relatórios, o discurso que a FL - e podemos estender para as demais organizações multilaterais que influenciam diretamente a política curricular e o projeto educacional para o país - possui: ao enfatizar, em seus relatórios, metas atingidas e, sobretudo, a serem alcançadas, coloca-se como alternativa para a educação brasileira (GARCIA, 2021), destacando-se no sentido de proporcionar um suposto aumento na

qualidade do ensino através de condutas e sistemas de gestão baseados no mundo corporativista-empresarial, onde o “Estado passou a ter um espaço cada vez mais moderador, tornando-se mais um executor de políticas educacionais ditadas pela esfera privada” (*ibidem*, p. 104).

Isso se reforça com base no relatório do movimento Todos Pela Educação (2018), entre os anos de 2008 e 2018, série histórica de 10 anos de atuação direta do movimento nas políticas públicas educacionais, houve a inserção de 12 conselheiros no Conselho Nacional de Educação (CNE) que foram indicações do movimento. É importante salientar que é através e pelo CNE que toda política nacional para a educação, em todos os níveis, é desenvolvida.

A inserção dessas corporações e o estabelecimento de sucessivas políticas públicas que visam incorporar esses agentes como produtores dos currículos evidenciam o que Rocha (2010) e Laval (2019) denominam de “colonização da educação pelos imperativos da economia” e “colonização mercadológica da educação”, respectivamente.

Percebe-se, nesse sentido, para além da perda de autonomia de professores e professoras, uma profunda mudança nos processos de formação continuada em escolas públicas, nos quais os “padrões” a serem seguidos, isto é, os procedimentos teórico-metodológico estão cada vez mais alinhados a uma agenda vinculada ao mercado, baseado no discurso da “modernização da educação”.

Ainda de acordo com Laval (2019), essa expansão do capital financeiro sobre a política educacional (brasileira) tem por objetivos: (1) transformar a educação pública em um serviço privado; (2) “solucionar” a problemática do desemprego; e (3) “preparar” e “profissionalizar”, intelectualmente, os sujeitos do futuro. Baseado nesses “novos” objetivos, o trabalho docente passa, conseqüentemente, por transformações, e “no centro dessa transformação, o ensino é retrabalhado com a instalação de um nova cultura de performatividade” (BALL *et al.*, 2012, p. 21).

Baseada nesses objetivos, o que se observa nas políticas públicas educacionais, materializadas nos currículos da educação básica, no Brasil, é o avanço e consolidação do poder desses grupos, organismos e agentes que têm como característica e orientação política, respectivamente, o conservadorismo e o neoliberalismo, incidindo sobre a política curricular esses elemento, onde há a prevalência de pensá-lo com o foco de “treinamento e domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínio de resultado” (ARROYO, 2013, p. 47).

PARTICIPAÇÕES E DISCURSOS DA OCDE NA POLÍTICA EDUCACIONAL/CURRICULAR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO NACIONAL

A perspectiva para a formação de professores, a partir da necessidade empresarial no bojo das reformas do Estado, iniciada ainda na década de 90, passou a ser organizada, mais recentemente, pela Resolução nº 2/2019 e pelo Parecer nº 22/2019 do Conselho Nacional de Educação, mediante seu Conselho Permanente (CNE/CP), evidenciando, com clareza, a perda da identidade profissional baseada na prática ética-cultural e, principalmente, da prática docente tendo como objetivo a análise crítica da realidade social e da emancipação, isto é, da reflexão crítico-emancipadora. Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 vincula a formação docente em território nacional à política curricular do ensino escolar que, por sua vez, tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parâmetro. O documento enfatiza que

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação docente (BRASIL, 2019, p. 15).

Com a vinculação da política curricular nacional aos padrões internacionais, especialmente das agências intergovernamentais como a OCDE, os objetivos educacionais foram ressignificados. Neste cenário, o papel do professor e da professora também passa por ressignificações, onde a identidade profissional, com base nos autores que verificamos anteriormente, é baseada em performatividade e ao gerencialismo, materializando-se nos currículos, inicialmente no currículo da educação básica, através da reforma da educação básica com o Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da virada do século XX para o XXI.

Como verificado, a década de 90 é marcada pelas reformas do Estado brasileiro e a educação passa a ser alvo do desmonte público, assumindo o setor privado, paulatinamente, as responsabilidades que é do Estado para com a educação pública, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) no Título III. O próprio documento, entretanto, evidencia a necessidade da criação de uma Base Comum para a educação básica a fim de homogeneizar o currículo escolar para todos os estabelecimentos educacionais do território nacional. Isto, paralelamente, associa-se aos documentos organizados pela OCDE, onde o currículo comum é

fundamental “para o desenvolvimento pleno e para a formação de qualidade” (OCDE, 2021). Para tanto, faz-se necessária alterações, também, na organização curricular na formação de professores e professoras.

De acordo com Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022), ainda em 2006 a OCDE já havia elaborado diretrizes no sentido de modernizar o perfil do docente, sob a égide do desenvolvimento das competências básicas a fim de atuarem com maior eficácia nas escolas. Além disso, os objetivos de aprendizagem para a educação básica devem estar atrelados ao “novo” perfil do docente e, para tanto, fazem-se necessárias mudanças profundas na formação inicial e continuada de professores e professoras “além de envolverem conhecimento de sua disciplina, habilidades pedagógicas, capacidade para trabalhar com grande diversidade de estudantes e colegas e ter capacidade e desenvolvimento contínuo” (BOGATSCHOV, FERREIRA e MOREIRA, 2022, p. 1341).

Em 2015, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, uma série de reportagens do Jornal O Globo (KAPA, 2015), um dos veículos de comunicação mais antigos e hegemônicos do Brasil, destacou a insatisfação de “especialistas” da área da educação como, por exemplo, a Fundação Lemann, por meio de uma entrevista realizada em um universo de 126 pessoas, entre elas estudantes (não se sabe de quais escolas, municípios ou Estados), empregadores (*leia-se* empresários), professores universitários (não se apresentam quais ou de quais universidades), especialistas (também não se apresentam) e ONGs.

A pesquisa revela que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica reforça o atraso na qualidade educacional do país, visto que ela não foi capaz de retirar o “excesso de conteúdo” que o currículo da educação básica possui, pelo contrário, aprofundou ainda mais inserindo novas perspectivas teóricas, fazendo com que

A escola não forma o jovem para a vida, outras conclusões da pesquisa são a percepção de que a escola usa métodos atrasados e inadequados. Apareceu também, principalmente por parte de empregadores e professores, a demanda por habilidades socioemocionais, como foco, persistência, autonomia e curiosidade (KAPA, 2015).

Desse modo, observa-se, mediante a análise dos discursos apresentados em meios de comunicação de escala nacional, que a perspectiva empresarial para o ensino invadia a educação

básica mediante a aprovação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio, já em 2016/2017, e passava a colocar o perfil do docente como alvo, instrumentalizando-se a partir Resolução CNE/CP nº 2/2019 com a BNC-Formação, corporificada pela divulgação em massa dos resultados dos exames e sistemas de avaliação em escala nacional, fazendo com que a qualidade de ensino seja pautada nas competências desenvolvidas (ou não).

O Parecer CNE/CP de 2018 (BRASIL, 2018), evidencia, através dos indicadores do Saeb e do Ideb, que uma das principais incumbências dos professores e professoras, especificamente com o cuidado com a aprendizagem dos estudantes, não é alcançada, haja vista o processo de ensino e de aprendizagem associado aos moldes tradicionais. Ainda no documento, são elencadas pesquisas que referenciam os parâmetros e objetivos que professoras e professores devem desenvolver, onde

Os referenciais internacionais para a formação docente consistem em uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Tais referenciais são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais: 1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; 2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente; 3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de **competências cognitivas e socioemocionais** (BRASIL, 2018, p. 11, grifo do autor).

Tendo isso em vista, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 estabeleceu duas categorias de competências a serem desenvolvidas por estudantes de licenciaturas: as competências gerais (exatamente as mesmas que se encontram na BNCC) e as competências específicas, as quais devem ser articuladas em três dimensões (o **conhecimento**, a **prática** e o **engajamento**) que interagem entre si.

O **conhecimento profissional** (BRASIL, 2019, n.p.) são entendidos como o núcleo da formação docente, onde não é necessário o domínio dos objetos do conhecimento e saber como ensiná-los; paralelamente, faz-se necessário, também, demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, reconhecendo os contextos que eles vivem; além disso, é necessário que se conheça a estrutura e governança dos sistemas educacionais.

Já na **prática profissional**, o documento, segundo Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022, p.1346), segue a conceituação de Maurice Tardif “para o qual a prática se refere aos saberes utilizados pelo professor para desenvolver suas tarefas do cotidiano”. Na Resolução nº

02/2019 artigo 4.º, § 2.º, ficam estabelecidas as seguintes competências com relação à prática profissional:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019, p. 2).

Quanto ao **engajamento profissional**, evidencia-se com muita facilidade a dinâmica de responsabilização sobre o trabalho docente, o qual é pautado em princípios éticos e morais que o professor é responsável com o seu aperfeiçoamento e sua prática profissional a fim de desenvolver as competências gerais no processo educativo. No documento, § 3.º, as competências específicas da dimensão do engajamento profissional se discriminam da seguinte forma:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

De acordo com Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022, p. 1346-1347), essas diretrizes são elencadas com o propósito de fixar um perfil profissional, desenvolvido nos cursos de licenciatura e na formação inicial e continuada de professores e professoras, tendo como base modelos de perfis indicados pela OCDE, em especial o modelo do Victorian Institute of Teaching (VIT) da Austrália, onde os padrões se aplicam em oito áreas específicas, agrupadas em três categorias gerais:

- **Conhecimento profissional:** 1. Os professores sabem como os estudantes aprendem e como ensiná-los com eficácia; 2. Os professores conhecem o conteúdo que ensinam; 3. Os professores conhecem seus alunos
- **Prática profissional:** 4. Os professores planejam e avaliam a aprendizagem eficaz; 5. Os professores criam e mantêm ambientes de aprendizagem seguros e desafiadores;

6. Os professores utilizam uma variedade de práticas e recursos de ensino para envolver os estudantes na aprendizagem eficaz

- **Envolvimento profissional:** 7. Os professores refletem sobre seu conhecimento e sua prática profissional e avaliam e melhoram esse conhecimento e essa prática; 8. Os professores são membros ativos em sua profissão (OCDE, 2006, p. 122 *apud* BOGATSCHOV, FERREIRA e MOREIRA, 2022, p. 1347).

Fica claro, nesse sentido, que embora os discursos da OCDE estejam direcionados no sentido de que os países devem desenvolver estratégias e políticas pública a fim de traçar um perfil profissional para professores e professoras de acordo com as necessidades e características de sua população, há, na verdade, uma convergência para a padronização e homogeneização da formação docente e, paralelamente, estabelece caminhos mais ou menos homogêneos para países cuja as características são completamente diferentes.

Isso se demonstra a partir da análise do conteúdo da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e do documento “*Education Policy Outlook: Brazil* - com foco em políticas nacionais e subnacionais” elaborado em 2021 pela OCDE. Para tanto, utilizou-se o programa online Word Art, o qual elabora a contagem, de modo automatizado, das palavras presentes nos documentos - desconsiderando pronomes, números e artigos - sendo possível verificar, de maneira mais direta a incidência (quantitativa) de palavras que estão presentes nos documentos e que, conseqüentemente, ordenam, direcionam e orientam os objetivos e parâmetros estabelecidos para, neste caso, as políticas públicas educacionais.

A análise feita na Resolução CNE/CP nº 02/2019, figura 2, evidenciou 82 (oitenta e duas) repetições da palavra “formação” e isso já era esperado visto que o documento se trata das diretrizes para a formação de professores e professoras. O que de fato interessou nesta análise foi a presença quase que equitativa das palavras “prática”, “competência” e “habilidades”, onde se repetiram 63 (sessenta e três), 51 (cinquenta e uma) e 23 (vinte e três) vezes, respectivamente.

Esta incidência deixa claro que a formação, palavra mais repetida ao longo de todo o documento, está diretamente vinculada à prática, à competências e habilidades, reiterando a pedagogia das competências e, agora, na formação inicial e continuada de professores e professoras. Isto é, os objetivos estabelecidos para a formação de professores vinculam-se aos padrões internacionais de performatividade e gerencialismo, articulados à reprodução do neoliberalismo, onde a educação se torna uma mercadoria.

A palavra “teoria”, ao longo de todo o documento, repete-se apenas 4 (quatro) vezes. Notadamente se observa, desse modo, o desinteresse em formar professores teoricamente capazes de compreender a educação como uma prática social e histórica, onde o acúmulo de



conhecimentos não se dão de modo naturalizado, espontâneo, sendo necessário a presença e atuação docente para que os sujeitos escolares possam desenvolver capacidades críticas e emancipadoras. Na prática, o que se observa é o afastamento da educação, sobretudo pública, enquanto prática social, onde profissionais docentes se tornam meros “técnicos do ensino” (BOGATSCHOV, FERREIRA e MOREIRA, 2022, p. 1349), onde

O não aprofundamento nos conhecimentos científicos teóricos e práticos que envolvem a educação e a ênfase na formação de competências e habilidades socioemocionais e cognitivas, com base em parcos conhecimentos necessários para a resolução de problemas cotidianos, não promovem a formação do ser humano como sujeitos histórico emancipado.

O documento “*Education Policy Outlook: Brazil - com foco em políticas nacionais e subnacionais*” (OCDE, 2021), embora escrito após a resolução CNE/CP nº 02/2019, apresenta a influência da OCDE no processo de reforma da educação básica (BNCC) e superior (BNC-Formação) no Brasil e em outros países que fazem parte da organização. Neste documento a palavra “qualidade” é que com mais frequência ao longo do texto, aparecendo 88 (oitenta e oito) vezes. Chama atenção a recorrência, também, das palavras “avaliação”, “resultados” e “prática”, sendo repetidas 62 (sessenta e duas), 50 (cinquenta) e 35 (trinta e cinco) vezes, respectivamente.

Figura 2: Nuvem de palavras na Resolução CNE/CP nº 02/2019.



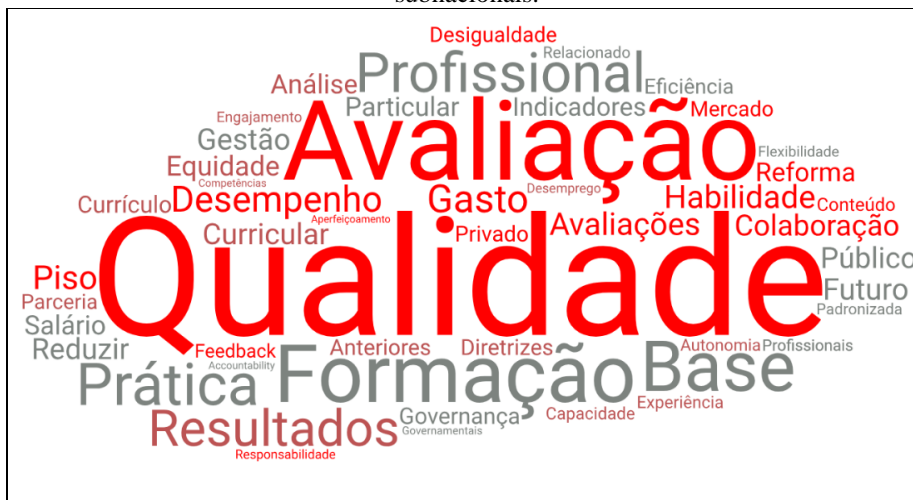
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023. Dados obtidos em: Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Observa-se uma correspondência entre os documentos, visto que as políticas direcionadas, para o Brasil, por organismos internacionais como a OCDE têm sido apropriadas pelas instituições que promovem políticas públicas na área da educação.



Ainda de acordo com Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022, p. 1351), a lógica empresarial, isto é, o processo de mercantilização da educação, é “camuflado pelo emprego repetitivo de categorias políticas”, onde se apresentam como concepções capazes de solucionar todos os problemas educacionais existentes no território nacional. A fórmula mágica para que a qualidade educacional do Brasil, por essas políticas públicas para a educação, é ancorada nos princípios empresariais, onde a identidade profissional, isto é, a formação, atuação e perspectiva docente estão alicerçadas em bases teóricas frágeis, necessárias para a reprodução do sistema neoliberal, onde a flexibilização do trabalho, para ampliação do processo de concentração e espoliação de riquezas, torna-se fundamental.

Figura 3: Nuvem de palavras na *Education Policy Outlook: Brazil* - com foco em políticas nacionais e subnacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023. Dados obtidos em: Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Nitidamente a BNC-Formação se apresenta como uma política educacional rasa, que, deliberadamente, negligencia os verdadeiros problemas e responsáveis pela baixa escolaridade e desenvolvimento social, uma vez que promove uma formação afastada de princípios científicos, técnicos, tecnológico, pedagógico, cultural e humano (BOGATSCHOV, FERREIRA e MOREIRA, 2022, p. 1352), e passa a ser pautada em um conhecimento reduzido, por parte de professores e professoras, incapazes de promover uma práxis formativa crítico-emancipadora.

DISCUSSÕES E TENSIONAMENTOS NO PROJETO POLÍTICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UEPA

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019) enfatiza a necessidade de todas universidades reorganizarem seus Projetos Político Curriculares (PPC) às exigências dos

documento até dezembro de 2022. É válido ressaltar que a conjuntura política nacional passava (e passa até o presente momento) por uma avalanche conservadora e da extrema direita a qual invade o funcionalismo público em diferentes instâncias. A nível estadual, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) está inscrita no Conselho Estadual de Educação (CEE-PA), que há tempos é dirigido por sujeitos do mercado e, conseqüentemente, investem massivamente na (re)organização a fim de vincular a educação aos interesses do capital. A direção do CEE-PA nos últimos 30 anos foi presidida, por curtos intervalos de exceção, pela pedagoga Suely Melo de Castro Menezes, muito conhecida no contexto amazônico por defender os interesses de estabelecimentos educacionais particulares, relacionando em seus estudos a qualidade educação à má gestão e qualificação profissional do funcionalismo público², sendo, também, associada ao Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará e diretora da Faculdade Ipiranga³.

Em sua gestão, entre o período de 1991 a 2018, o CEE-PA aparelhava a UEPA no sentido de obrigar o seguimento das normativas e pareceres do Conselho Nacional de Educação, especialmente as novas diretrizes curriculares para cursos de formação de professores. O aparelhamento se deve muito claramente ao interesse de centralizar e/ou terceirizar a formação de professores aos estabelecimentos privados de ensino que, há pelo menos 10 anos, já vinculam seus currículos a uma formação que se volta ao mercado, caracterizada na pedagogia das competências, nos sistemas de responsabilização (*accountability*), tendo em vista a educação como meio para o desenvolvimento socioeconômico do país.

É nesse contexto que as reformação da educação (básica e superior) que o CEE-PA, balizado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, delimita as ações para alterar os PPC's dos cursos de formação de professores, especificamente o de Licenciatura Plena em Geografia, da UEPA. Em entrevista feita com membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsáveis pela (re)organização curricular de Geografia, notou-se a preocupação e dificuldades em atender as demandas exigidas pelo CEE-PA sem que houvessem perdas significativas na formação de futuros professores e professoras de Geografia, além das sucessivas ameaças que os cursos da

² Ver Menezes *et al* (2010). Disponível em:

<<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf>>.

³ É importante ressaltar que as universidades /particulares também são inscritas no CEE-PA e seguem as normativas do mesmo.

instituição sofriram para acelerarem suas propostas curriculares sob o risco de suspensão até o fechamento de cursos da UEPA.

“[...] Nossa preocupação era manter o curso aberto. Independente da estrutura curricular que teríamos, naquele momento o mais importante era mantermos o curso, pelo fato de termos um compromisso social que a própria universidade tem [...]” (Entrevistado 1, 2023).

Destaca-se a necessidade de, embora (re)organizar o currículo aos objetivos da Resolução, preservar princípios educativos que mantivessem a indissociabilidade da teoria e da prática, mantendo uma quantidade mínima de disciplinas teóricas para uma formação de efetiva qualidade. O PPC de Geografia (UEPA, 2022, p. 9) evidencia que a efetivação de sua práxis pedagógica se dá por um processo de ensino-aprendizagem em que a flexibilização curricular e a transposição do ambiente acadêmico, via projetos de pesquisa e extensão universitária, para o “fortalecimento e ampliação do campo de atuação social e educacional da UEPA no contexto estadual e regional” são essenciais. Isso se materializa a partir dos seguintes princípios curriculares:

a) trabalho pedagógico com eixo da formação, privilegiando a **articulação entre teoria e prática**; b) pesquisa como forma de conhecimento e intervenção da realidade escolar; c) interligação entre saberes, permitindo a efetivação de um trabalho interdisciplinar e multidisciplinar; e d) **flexibilidade curricular** e integração de atividades de **pesquisa, ensino e extensão** (UEPA, 2022, p. 11, grifo do autor).

Quando analisada a estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPA (UEPA, 2022, p. 40), observam-se modificações fundamentais para o fazer/ser geográfico na/da Amazônia e, portanto, fazia-se necessária atualização do PPP do curso, a fim de articular elementos mais modernos da ciência geográfica, métodos e metodologias que atendesse as reais necessidades da realidade amazônica, seus múltiplos sujeitos e contextos.

Observa-se com muita clareza, nesse sentido, uma tentativa de atingir as DCNs definidas pelo CNE, elencando elementos obrigatórios como a flexibilização curricular, sem, de certo, perder determinados princípios necessários para uma formação crítica e emancipadora quando os princípios curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPA preserva a articulação entre teoria e prática, a pesquisa, o ensino e a extensão como atividades fundamentais para o desenvolvimento social em diferentes escalas. Isso demonstra como os

ensionamento entre a política curricular nacional e os cursos de formação de professores, especialmente os de IES públicas que, inequivocamente, tornam-se barreiras ao avanço desenfreado do capital no espaço educacional.

PARA NÃO CONCLUIR – O FAZER-SER EDUCACIONAL PASSA PELA PRÁXIS FORMATIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA

Diante do cenário sociopolítico que observamos, percebe-se que os tentáculos do mercado começam a alcançar o ensino superior a partir das mudanças provocadas pelas reformas da educação básica, iniciadas ainda com a reforma do Estado brasileiro, na década de 90, e que se espalhou para diversos ramos da educação. Entretanto, a universidade pública ainda resiste e mantém sua autonomia, embora venha há tempos sofrendo cortes financeiros, perseguições políticas, e ataques, sobretudo a partir do crescimento do neofascismo que tem como característica o negacionismo científico, materializada na eleições do então ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o que provocou uma aceleração no movimento de inserir e legitimar as concepções mercadológicas na educação, em especial do ensino superior.

Isso se demonstra na Resolução elaborada durante o governo Bolsonaro, nos qual o Ministério da Educação (que já estava desde 2015 com fortes influências de empresas do terceiro setor) passou a ser comandado por empresas cujo interesse era efetivar seu projeto de poder, consolidando a política neoliberal que cerceia direitos fundamentais e que nega a cidadãos e cidadãs a possibilidade de questionar, pensar e criticar as formas pelas quais a sua própria formação é definida. Diversas associações de pesquisadores da área da educação, desde 2017, quando foram iniciadas as reformas mais intensas na educação, com a reforma do ensino médio, evidenciam a falência da educação brasileira e do verdadeiro projeto que está por trás dessas reformas empresariais na educação.

Silva (2018) entende que uma educação de efetiva qualidade, baseada em princípios democráticos, do confronto de ideias, da identificação e superação das injustiças sociais, é alcançada por uma práxis formativa crítico-emancipadora, uma concepção teórico-metodológica que em nada se aproxima das atuais Diretrizes Curriculares, pelo contrário, Santos (2010) verifica que a formação de professores é atravessada por inúmeras influências e que a perspectiva teórica que baseia a formação a partir das reformas do Estado brasileiro estão diretamente articuladas a uma epistemologia da prática, na qual o modelo é centrado ao saber-fazer, onde a transmissão do conhecimento assume um caráter de pragmatismo (por exemplo,

a solução da desigualdade social se dará pelo aumento da qualidade educação que está baseada em indicadores avaliativos) e baseado em competências.

Ainda que o cenário atual possua muitos reflexos do último governo, é importante lutar frente à nova gestão pública, encabeçada pelo terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pela revogação de todas as reformas que destruíram qualquer possibilidade de melhora da educação nacional, seja no nível básico como no nível superior, para que haja uma atualização justa, baseada em critérios científicos que se apliquem a realidade brasileira, afim de garantir a discentes do ensino básico e da educação superior uma formação crítica, solidária, democrática e emancipadora. . À Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, cabe manter sua perspectiva crítica, no sentido de promover uma formação que prime pela emancipação humana.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, Edição Digital, 201

BALL, Stephen J. *et al.* **A constituição da subjetividade docente no Brasil**: um contexto global. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, mai./ago. 2013.

_____, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Trad. Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. Caderno de Pesquisas, v. 35, n. 126, p. 539-567, set./dez. 2005.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set. 2022. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/54584>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção I, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 3. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 19 ago. 2023.



_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 1. ed., 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual - 2019**. São Paulo: Fundação Lemann, 2019

GARCIA, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento. **Empresariamento da educação e formação continuada de professores: um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale dos rios dos Sinos, Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.

KAPA, Raphael. Pesquisa revela insatisfação com excesso de teoria e falta de prática do atual modelo de ensino. **O Globo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/pesquisa-revela-insatisfacao-com-excesso-de-teoria-falta-de-pratica-do-atual-modelo-de-ensino-16445918>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. Edição digital. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Y.U.F. *et al.* **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OCDE, **Education Policy Outlook: Brasil** — com foco em políticas nacionais e subnacionais, 2021. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para a formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-estudos**, Campo Grande (MS), v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.



ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____, Genylton Odilon Rêgo da. O ensino de geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 10, n. 1, jan./abr., 2010, p. 14-28.

RODRIGUES, Phelipe Florez. Reflexões sobre globalização: tensões postas nas políticas de currículo. **Revista Panorâmica**, v. 28, Jul/Dez, p. 80-97, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid: Editora Morata, 2010.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. Recife: PPGE/UFPE, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades - 2018**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia**. Belém (PA), 2022.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Editorial Abya Yala, 2013.

YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Trad. Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 48, p. 609-623, set/dez, 2011.