

SEÇÃO ARTIGOS

Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente

Critical Analysis of BNC-Training Trends and National Geography Curriculum Guidelines for Teaching Training-Performance

Análisis Crítico de las Tendencias de la BNC-Formación y Lineamientos Curriculares de Geografía Nacional para la Formación-Acción Del Profesorado

DOI: <https://doi.org/10.22409/eg.v10i23.60352>

 [Rodrigo Coutinho Andrade](#)¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ),
Rio de Janeiro, Brasil.
e-mail: rodrigoandrade@ufrj.br

Resumo

As últimas iniciativas acerca do trabalho-formação docente no Brasil apontam, explicitamente, para a concreção da totalidade do receituário gerencial – forjado ao longo da ofensiva neoliberal – indissociável dos parâmetros hegemônicos que sustentam a concepção de/da qualidade educacional. Esta, que se “acama” nas predileções *quantofrênicas*, avilta progressivamente o “fator docente” para a prática do currículo prescrito com fins avaliativos por meio de diferentes mecanismos de regulação-responsabilização. Neste sentido, objetivamos no presente artigo analisar criticamente as convergências entre a BNC-Formação e a proposta em curso para as Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia (DCN) inexorável do contexto sócio-histórico e das premissas discriminadas. Trata-se de uma pesquisa básica de caráter explicativo, que se constitui pelo exame bibliográfico-documental nas áreas da Educação, do Ensino de Geografia, e da Sociologia do Trabalho. Como resultado, identificamos que os documentos mencionados impulsionam, enquanto prescrição, a formação-atuação do “professor de novo tipo”.

Palavras-chave

BNC-Formação; Trabalho Docente; Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia.

¹ Doutor em Educação pelo PPGEduc-UFRRJ, professor do Departamento de Geografia do IM-UFRRJ, do PPGGEO-FFP/UERJ, e do PPGEduc-UFRRJ. Membro do GTPS-UFRRJ e da seção local AGB-Niterói.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:
ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.
Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.
ISSN: 2316-8544



Abstract

The latest initiatives for teacher training-work in Brazil explicitly point to the concretion of the entire management prescription – forged throughout the neoliberal offensive – inseparable from the hegemonic parameters that support the conception of educational quality. This, which “beds” in Quantophrenic predilections, progressively debases the “teaching factor” for the practice of the prescribed curriculum with evaluative purposes through different regulation-responsibility mechanisms. In this sense, we aim in this article to critically analyze the convergences between BNC-Formação and the ongoing proposal for the National Curriculum Guidelines for Geography (DCN) inexorable from the socio-historical context and the discriminated premises. This is basic research of an explanatory nature, which consists of a bibliographic-documentary examination in the areas of Education, Geography Teaching, and Sociology of Work. As a result, we identified what the aforementioned documents encourage, as a prescription, the training-performance of the “new type teacher”.

Keywords

BNC-Training; Teaching Work; National Curriculum Guidelines for Geography.

Resumen

Las últimas iniciativas para la formación de docentes en Brasil apuntan explícitamente a la implementación de toda la prescripción de gestión – forjada a lo largo de la ofensiva neoliberal – inseparable de los parámetros hegemónicos que sustentan la concepción de calidad educativa. Esto, que “se asienta” en predilecciones cuantofrénicas, degrada progresivamente el “factor enseñanza” para la práctica del currículo prescrito con fines evaluativos a través de diferentes mecanismos de regulación-responsabilidad. En este sentido, pretendemos en este artículo analizar críticamente las convergencias entre el BNC-Formación y la actual propuesta de Directrices Curriculares Nacionales de Geografía (DCN), inexorables desde el contexto sociohistórico y las premisas discriminadas. Se trata de una investigación básica de carácter explicativo, que consiste en un examen bibliográfico-documental en las áreas de Educación, Didáctica de la Geografía y Sociología del Trabajo. Como resultado, identificamos lo que los documentos mencionados promueven, como prescripción, la formación-desempeño del “docente de nuevo tipo”.

Palabras clave

BNC-Formación; Trabajo Docente; Directrices Curriculares Nacionales de Geografía.

Introdução e acamamento conjuntural

O presente ensaio resulta da continuidade dos estudos e pesquisas² acerca da totalidade concernente à formação-trabalho docente na contemporaneidade, considerando tanto os aspectos estruturais-históricos, quanto as ações conjunturais forjadas no processo de recrudescimento da ofensiva neoliberal de cunho ortodoxo-conservador no Brasil após o esfacelamento da mediação de Terceira Via³ (Neves, 2015). “Cenário” este que destitui(u)-rearranja(ou) algumas pechas consensuais sobre a qualidade da educação em sua forma e – em

² Cabe destacar que este artigo resulta de atividades desenvolvidas individual e coletivamente no Grupo de Pesquisas sobre Política, Trabalho e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (GTPS-UFRRJ) e no Grupo de Trabalho de Ensino/Educação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - seção local Niterói.

³ Podemos categorizar esse processo também, de acordo com os estudos de Singer (2012), como reformismo de baixa intensidade.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaios de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

parte – conteúdo – sob a ótica e vereda do capital em seu novo estágio de recomposição forjado pela hegemonia rentista (Duménil; Lévy, 2014) – em comparação às contrarreformas pretéritas no campo⁴, e consolida coetaneamente uma intensa “rodada” de iniciativas que tomam como princípio a reestruturação dos mecanismos avaliativo-pedagógico-curriculares – em todos os níveis e modalidades de ensino –, a reconfiguração da gestão dos sistemas de ensino ancorado nas teses do gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP) (Souza, 2016a; 2016b), a reformulação do financiamento da Educação Básica por meio do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica⁵ (FUNDEB), e a permeabilidade mais incisiva dos princípios ético-políticos (neo)conservadores tanto em seus flancos discursivos-imateriais, quanto em formas prescritivo-materiais – vide a expansão ao longo dos últimos anos das escolas de caráter cívico-militar nos diferentes estados do país, as ações deflagradas sobre a autonomia docente, a disputa incisiva sobre conceitos e categorias no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etc.

Ante tais predileções axiomáticas, acrescentamos que o presente conjunto de medidas institucionais não se tratam, sob nossa compreensão, da introdução de elementos inéditos para a educação brasileira considerando sua historicidade; mas seu “refino” acordado às intencionalidades ideológicas do então bloco no poder, “capitaneado” pelo presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), com explícito teor autocrático em sincronia às recomendações dos organismos internacionais de diferentes finalidades, assim como frações da sociedade civil e política, para a formação humana obedecendo os ditames hegemônico-conservadores da atual conjuntura sistêmica do capital (Zan; Krawczyk, 2019; Arelaro, 2017) – o que não desloca, de forma alguma, a essência da escola-educação no sistema capitalista⁶. Ao mesmo tempo cabe ressaltar que os documentos tomados no presente estudo apontam tendências, pois a análise da materialização das políticas públicas para a educação no país e, respectivamente, as transformações nos espaços formais de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, não se imputam de modo homogêneo⁷ e sem resistências-críticas nos diferentes *locus* organizativos

⁴ Como a própria “arquitetura” da Base Nacional Comum Curricular (Tarlau; Moeller, 2020).

⁵ Este prevê no Artigo Nº 14 a correlação entre o Valor Anual Total (VAAT) e os resultados da aprendizagem aferidos pelo SAEB (Brasil, 2021).

⁶ Cf. Cunha (1980).

⁷ Vide as diferentes formas de implementação do receituário gerencial nos sistemas estaduais de ensino no país.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

e associativos, assim como não esmeram a realidade concreta em si diante da imensurabilidade da prática pedagógica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Sobre isto — a evidência de/das possíveis tendências — que nos debruçaremos na presente escrita, mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Geografia não estejam — ainda — homologadas⁸ e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) não concretizada de fato.

Associado a isto, e considerando o mesmo contexto histórico-geográfico, acrescentamos que as ações deflagradas por meio de tal *modus operandi* – enquanto forma-engenharia no corpo do Estado Ampliado (Gramsci, 2001) – podem – hipoteticamente – ser demarcadas em sua gênese através da institucionalização da (contra)Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017)⁹, que precedeu as diferentes medidas para a educação brasileira em nosso tempo carregando em seu conteúdo as vicissitudes para a formação do trabalhador e do professor de novo tipo (Macedo, 2017; Gramsci, 2002; Neves, 2005) com “acréscimos” ético-políticos forjados no receituário político hegemônico de então. Em outras palavras, consideramos que a normatização da Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), mesmo em revisão nos dias atuais e tendo sido forjada ao longo do

⁸ De acordo com a deliberação da última Audiência Pública sobre as DCN de Geografia, realizada no dia nove de agosto de 2022, e ratificada pelo conselheiro do Conselho Nacional de Educação, Joaquim Soares Neto, o presente documento (Brasil, 2022) será revisto e debatido com maior proficuidade em um Seminário Nacional a ser realizado na cidade de Brasília (DF), ao longo do mês de novembro de 2022. O conteúdo pode ser conferido no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=tDuAZvfur3w>

⁹ Cabe destacar que quando tomamos a (contra)Reforma do Ensino Médio como possível marco conjuntural, não estamos descartando o movimento pretérito para a reestruturação das intencionalidades sobre a formação-trabalho docente. Mas entendendo o mesmo como a reformulação curricular, estrutural, pedagógica e ético-política de maior amplitude nos últimos anos, impetrando elementos que intensificam de modo mais significativo os impactos para o trabalho docente principalmente em relação à polivalência laboral e aos princípios da liofilização-enxugamento epistemológico-curricular por meio das áreas do conhecimento e da tradição seletiva que, paulatinamente, insere oficialmente no cotidiano escolar novos conteúdos e disciplinas – como Empreendedorismo e Projeto de Vida – de modo paralelo à retração de outras. Isto se confirma por meio da institucionalização da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009), ou até pela concessão de bolsas de estudos e de pesquisas para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, em conformidade à Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (Brasil, 2007), inexorável do Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (Brasil, 2006) que cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mais recentemente, observa-se explicitamente as vicissitudes para o incremento da prática por meio do Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, como ato revisório da medida institucional anterior — e já prevendo o Programa Residência Pedagógica —, e da Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica (Brasil, 2017).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

governo do Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁰, inaugura de modo profícuo, na escala nacional diante do seu impacto e em simetria com ações de diferentes países calcados na lógica-ideológica flexível-*free-choice* (Moraes, 2017), o coetâneo caleidoscópico que associa de modo ímpar as intencionalidades formativas para o mundo do trabalho em tempos de ascensão das novas morfologias (Antunes, 2019; 2020) às predileções da cidadania de novo tipo (Neves, 2005)¹¹, tendo como um dos principais vértices, e tomado como elemento central no presente estudo, o incremento do pragmatismo docente para a materialização do currículo prescrito-aferido resultando – hipoteticamente de acordo com a intencionalidade hegemônica – no protagonismo qualitativo mensurado pelos indicadores educacionais — como o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escala nacional e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) na escala mundo —, “rumando” para o processo de ranqueamento-*voucherização-charterização* das escolas e dos sujeitos históricos nos ditames da competição administrada, da acentuação da responsabilização, dos distintos mecanismos de subsunção política-intelectual dos profissionais da educação, e, principalmente, da concreção objetiva-subjetiva do indivíduo maleável-adaptável ao mundo VICA¹².

Porém, o que se verifica nos casos do Chile e dos Estados Unidos da América, onde se espelha(ou) a agenda educacional (re)formulada por frações significativas do empresariado, aponta o avesso do propagado.

Nos Estados Unidos e no Chile, países citados como referências para mudanças educacionais no Brasil, a liberalização do mercado educacional e a flexibilização curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes (Moraes, 2017, p. 408).

Se por um lado o espírito de tais mutações institucionais ampliam o deslocamento do pragmatismo conciliatório pretérito, vide o esfacelamento dos fóruns estaduais permanentes de

¹⁰ A Reforma do Ensino Médio é fruto do Projeto de Lei nº 6840/2013, apresentada à Comissão Especial de destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) no dia 27 de novembro de 2013. Esta presidida pelos deputados federais Reginaldo Lopes (PT), que formulou e propôs a MP, e Wilson Santiago Filho – filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

¹¹ Fato concebido pelo acréscimo do volume inorgânico da economia de serviços (Pochmann, 2020) e da acentuação da crise sociometabólica do capital refletida no atual estágio da reprodução social e material da classe trabalhadora (Mészáros, 2002), que reifica para a mediação do conflito de classes elementos materiais e imateriais forjados no bloco ideológico para a concreção hegemônica do sistema do capital em sua totalidade (Portelli, 1978).

¹² Vulnerável, Incerto, Completo e Ambíguo.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaios de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

apoio à formação docente por exemplo (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019), sendo este um meio de disputa — mesmo que precário — sobre o tema na sociedade civil e previsto pela Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2009; 2016), por outro, e de modo associado à primeira observação, se observa a perseverança – de modo mais afincado e explícito – do “fator docente” com novos elementos constituídos; sendo cada vez mais propagado como elemento ímpar para o alcance dos resultados preteridos, vide o teor da agenda proferida pela então secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC) — Maria Helena Guimarães de Castro —, incluindo o esforço para a obliteração de questões fundantes para a consolidação de parâmetros equânimes da qualidade educacional (Ribeiro, 2011) e a própria limitação do IDEB (Travitzki, 2020):

Pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação (Brasil, 2017, p. 2).

Como solução a tal dilema:

Os princípios da Política Nacional de Formação de Professores consistem na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas da educação básica. As mudanças partiram de um diagnóstico preocupante: o desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (Brasil, 2017, p. 2-3).

Antes de qualquer análise sobre as investidas para o pragmatismo docente ancorado no currículo prescrito-aferido, destacamos que no mesmo documento consta, como preteritamente em outros, tal conteúdo — foco na prática pedagógico-curricular que pode ser demarcada como um dos frutos do Processo de Bolonha (Macedo, 2017) — calcado agora na BNC-Formação como mecanismo de homogeneização do processo formativo superior sob este intento. E este seria articulado como pré-requisito ao Programa Universidade para Todos (ProUni) e à formação continuada efetivada por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), considerando “mestrados profissionais para professores da Educação Básica, cursos de

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaios de Geografia*. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

especialização e o aumento da cooperação internacional nessa formação” (Brasil, 2017, p. 3)¹³. Portanto, não se trata de algo inédito no cenário nacional, e muito menos de uma iniciativa do então bloco no poder, mas de investidas para a supressão do cenário de rasa adequação do trabalho docente por exemplo, que alcança níveis alarmantes até os dias atuais — no caso dos anos finais do Ensino Fundamental apenas 58,5% dos docentes tinham a formação adequada em 2021 (INEP, 2021) —, e de intensificação da responsabilização dos professores pelos resultados nos indicadores educacionais como forma de obliteração das múltiplas questões estruturais e socioeconômicas – como bem demonstra Alves e Soares (2013). Mesmo abusando de tal tautologia, o fato novo indica na epiderme a supressão do diálogo e o incremento de cunhos conservadores no conteúdo aparente e na operacionalização discursivo-intencional; mas o teor em sua essência, sob nossa ótica, advém de medidas que convergem à formação interessada, enxuta — fiscal e no percurso superior —, e pragmática que tem como origem a gênese da ofensiva neoliberal no Brasil. Em outros termos, a escola como espaço corporativo no bojo do *clean production*, e seus “colaboradores” “emanado” pelo espírito da “Família Toyota”.

Com isso, tomamos como hipótese que a intencionalidade para a formação-trabalho docente se coaduna simetricamente, como o último “nó” para a garantia da adequação do variável (humano) ao fixo, à instrumentalização das medidas curriculares, avaliativas e discursivo-ideológicas para a Educação Básica e para o Ensino Superior — vide o processo de implementação nos diferentes sistemas de ensino da BNCC, da Reforma do Ensino Médio, da Reforma Curricular dos Cursos de Licenciatura¹⁴, e da continuidade das avaliações externas em processo de “sofisticação” para a mensuração da qualidade sob o *ethos* da estandardização —,

¹³ O estímulo à construção de uma agenda global (DALE, 2004) para a formação inicial-continuada de professores dentro de uma lógica única e colaborativa, que pode ser verificado no Brasil por meio dos programas institucionais como o PIBID e o Residência Pedagógica, ou a iniciada no Chile por meio do *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente* (FDDI) em 1995 (Carmo; Silva, 2022).

¹⁴ Refiro-me aqui a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

dos mecanismos de financiamento da educação em tempos de ajuste fiscal¹⁵, e da continuidade dos sentidos da qualidade educacional nos princípios *quantofrênicos*¹⁶ (Gaulejac, 2007)¹⁷, que se volta de modo profícuo para a formação-atuação docente por meio de diferentes flancos, onde especificaremos apenas quatro – panoramicamente – para acamarmos o objeto da presente pesquisa.

O primeiro se remete à *criminalização* de parte do professorado capitaneada inicialmente — na conjuntura em questão — no país pelo Movimento Escola sem Partido¹⁸, que representa uma das frações da “Nova Direita”¹⁹ e, consecutivamente, sua agenda para a formação básica e superior sustentada por pilares conservadores inexorável da supressão das concepções críticas da realidade concreta no *chão da escola* — neutralidade conservadora forjada em sua aparência como neotecnicismo, combinando os laços da eficiência tecnocrática-*performática* com os anseios coercitivos intelectuais. Esta atua por meio de uma complexa rede que engloba sujeitos e organizações da sociedade civil e da sociedade política (Lima; Hypolito, 2020) em tempos de ofensiva neotecnicista-anticientífica, que não se dissocia do atual estágio ideológico do processo de recomposição burguesa (Souza, 2020).

¹⁵ Trata-se da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui o novo regime fiscal no Brasil — também conhecida como EC do teto de gastos.

¹⁶ Este princípio seria pautado pela aferição quantitativa de todos os elementos estruturantes da vida pública — envolvendo processo da motivação do trabalhador à satisfação do cliente. Por meio de instrumentos aparentemente objetivos, em outros termos tecnocráticos, passam a modelar a realidade conforme as normativas preestabelecidas que “não” são contestadas pela aparente transparência quantitativa em um mundo instável sob o *slogan* de qualidade total, que neutraliza os conflitos interpessoais no âmbito da *sociedade da gestão* (Gaulejac, 2007, p. 11).

¹⁷ O termo *quantofrenia* específica, de acordo com Gaulejac (2007, p. 94-97), a atual tendência forjada no corpo do gerencialismo de mensurar quantitativamente os resultados dentro de um órgão-organismo qualquer. Em outras palavras, “a *quantofrenia* designa uma patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática” (Gaulejac, 2007, p. 94), obliterando de todo modo as variáveis espaciais, sociológicas, antropológicas, etc. Neste sentido, desumaniza-se.

¹⁸ Não podemos considerar este movimento, de ofensiva ideológica sobre o trabalho docente, como algo novo — como bem expõe analiticamente Frigotto (2017, p. 27-28). Tais iniciativas já estiveram em curso no país como no período ditatorial civil-militar, mas com o conteúdo diferenciado pela própria condição sócio-histórica.

¹⁹ “O primeiro grupo é composto pelos neoliberais, que lideram a Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. O segundo grupo da aliança são os neoconservadores, que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais. Já o terceiro grupo é constituído pelos populistas-autoritários, formados, em geral, pela classe média e pela classe trabalhadora, desconfiam do Estado e se preocupam com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais, especialmente os judaico-cristãos. Por fim, o quarto grupo é constituído pela nova classe média profissional e está preocupado com a mobilidade social” (Lima; Hypolito, 2020, p. 2-3).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

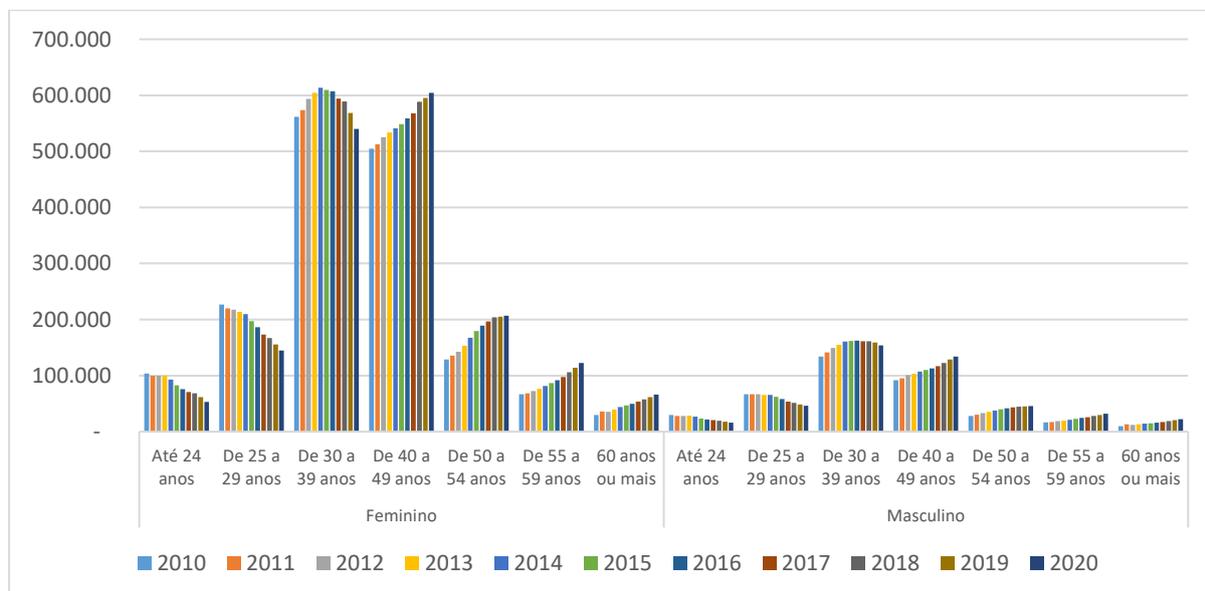
Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (Frigotto, 2017, p. 31).

O segundo movimento sobre a formação-trabalho docente se institui por meio da intensificação da sua precariedade no labor materializada por diferentes iniciativas, como o elevado esforço, o rendimento aquém das demais carreiras profissionais que requerem diploma de Ensino Superior, o elevado número de estudantes por turma, a parca adequação e regularidade (Andrade; Correia, 2021), e as novas formas de contratação-trabalho permeadas pela lógica da *uberização-youtuberização* (Silva, 2020; Venco, 2019). Fato que acarreta consecutivamente o absentismo-adoecimento dos profissionais da educação (Possato, 2018; Venco, 2019) e o processo de *adulti-idosificação* do magistério — não só no Brasil — que, em largo passo, reflete a baixa capilaridade socioeconômica desta profissão e, consecutivamente, sua proeminente atratividade-repulsiva nos dias atuais.

Gráfico 1 – Evolução do número de docentes no Brasil de acordo com o gênero e a faixa etária (2010-2020).



Fonte: INEP (2021 - adaptado).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:
 ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.
 Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.
 ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Sobre a adequação docente convém destacar que preteritamente arguíamos incisiva e criticamente contra a institucionalização profissional por meio do *notório saber* no Ensino Médio em decorrência da Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017); mas hoje vivenciamos tal fato tanto pela não adaptação da formação adequada no cotidiano escolar que gera a polivalência em disciplinas “clássicas”, quanto principalmente na atuação dos professores nos diferentes eixos itinerários. Sobre o último, podemos comprovar pela significativa oferta dos cursos — eixo itinerários — e, por conseguinte, a demanda bruta por docentes habilitados, indissociável da inexistência de formação em licenciatura para tal tomando o componente curricular flexível Empreendedorismo como exemplo. Sobre o primeiro, Mello e Rodrigues (2022, p. 13) comprovam nossa assertiva ao verificarem a relação da oferta dos eixos itinerários no Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) na rede estadual do Rio de Janeiro — dentre 469 unidades, destaca-se o Itinerário Integrado Empreendedorismo com 157 unidades. Acerca do segundo, podemos afirmar de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2021) que inexistem cursos de licenciatura em Empreendedorismo, além dos habilitados para tal estarem muito aquém da quantidade suficiente para a supressão da demanda. Fato este que abre um novo flanco empresarial nos cursos superiores, pois em 2021 haviam apenas 48 cursos, 228.688 vagas oferecidas — somente 55 na rede pública concentrada na esfera federal —, 3.561 candidatos inscritos, e 2.080 ingressantes – destes nenhum para a formação em licenciatura e matriculados em grande parte nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) de caráter privado e na modalidade Educação a Distância (EaD) (INEP, 2021).

O terceiro flanco se sustenta sobre a intensificação objetivo-subjetiva da pragmaticidade dos professores no cotidiano escolar, tendo como métrica principal os indicadores externos em diferentes escalas²⁰ articulado pelo tripé avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2018). Se por um lado observamos no país a introdução da cultura da performance (Ball, 2004) ao longo das últimas décadas sob os anseios de concreção do currículo prescrito em sua expressão praticada com a finalidade formativa humana nos ditames hegemônicos,

²⁰ Como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no caso nacional e, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ)

Ensaio de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

mesmo que em sua expressão *soft*²¹ (Afonso, 2018, p. 12) quando comparado ao que fora instituído nos Estados Unidos da América (EUA) por meio do programa de *accountability Not Child Left Behind* (NCLB), por outro é notório o espectro da culpabilização — *politics of blame* (Afonso, 2018) — que se estabelece isolando os fatores sociopolíticos e, consecutivamente, imputando a explicação-atribuição dos insucessos acadêmicos “exclusiva ou predominantemente às escolas e aos professores” (Afonso, 2018, p. 12); em outras palavras, a responsabilização unilateral com base no ranqueamento, que pode ser concebido como “sala de estar” para a *voucherização*, está gerando a corrosão da autonomia do trabalho docente associada à sua mutação nos mesmos significados privatistas, provocando a associação entre a competição-competitividade administrada (Bresser-Pereira, 2008) intra-extra escolar e a reformulação do magistério com foco na aplicabilidade verificável das competências — de modo metrificável, se possível, como recomenda o Banco Mundial por meio do Método de Stallings (Bruns; Luque, 2014).

Tal receituário permeia iniciativas para a prática docente no país por meio de novos léxicos, semelhantes ao paradigma administrativo-gerencial, incluindo as aclamadas metodologias ativas que pautam de modo recorrente as bases para a des-re-construção da identidade docente. Fato que pode ser verificado em diferentes atores da sociedade civil que se destinam para a melhoria da qualidade educacional sob os princípios quantitativos-meritocráticos, com destaque para o Movimento Profissão Docente²² e a Rede Ensina Brasil²³ que integra a Rede *Teach for all* e atua em conjunto com secretarias estaduais, como a de Mato Grosso, com a seguinte finalidade:

Recrutamento, seleção e aplicação de conhecimentos práticos em parcerias com governos e instituições privadas com ênfase numa formação aligeirada de professores com caráter prático, do saber-fazer, deixando de lado a formação político-pedagógica, esvaziando o conteúdo da formação (Caetano; Costa, 2018, p. 261).

Por fim, a quarta investida para o incremento do pragmatismo docente se situa na nova rodada de mecanismos institucionais, curriculares e didático-pedagógicos para a formação de

²¹ Vide a inexistência explícita nos sistemas públicos de ensino de sanções negativas como o desemprego compulsório dos docentes ou o encerramento de escolas (Afonso, 2018, p. 12).

²² <http://profissaodocente.org.br/>

²³ <https://www.ensinabrasil.org.br/>

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

professores por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019)²⁴ — antecedida pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015)²⁵ — e do processo em curso para reformulação das DCN para os cursos superiores de Geografia (Brasil, 2021). Tais orientações para a formação superior em nosso campo científico invocam, mesmo que de modo prescrito — e não institucionalizado —, e diante de significativa reação por parte dos geógrafos e geógrafas²⁶, a ampliação do cunho prático dos cursos de licenciatura em consonância às orientações internacionais capitaneadas no país, em largo passo por frações do Estado Ampliado, inexorável das transformações forjadas pelos ditames mercantis no campo da educação (Laval, 2018). Destarte, entendemos que a projeção em curso é resultado mediato e imediato das novas morfologias do trabalho e sua incidência no Brasil para a formação do trabalhador-docente de novo tipo nos mesmos léxicos-conteúdos forjados do regime de acumulação flexível em seu atual estágio (Harvey, 1993; 2017; Antunes, 2019; 2020).

Neste sentido, objetivamos no presente artigo analisar as tendências e possíveis impactos da BNC-Formação e das DCN de Geografia para o Ensino Superior tendo como foco a formação dos docentes deste escopo científico – considerando, como já mencionado, que o último ainda não se consolidou e o primeiro se encontra em fase de implementação. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental não descartando fatos e análises pretéritas para maior solidez argumentativa.

A BNC-Formação e as mutações por vir.

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

²⁴ “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019, p. 1).

²⁵ “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, p. 1).

²⁶ Ver: <<https://agb.org.br/mais-de-2-mil-geografas-e-geografos-assinam-carta-aberta-sobre-a-reformulacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-dcns-de-geografia/>>. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

Ensaios de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, p. 2).

A introdução da BNC-Formação explicita de modo literal uma das premissas destacadas neste estudo, que se trata das investidas para a prática incisiva do atual currículo prescrito²⁷ — BNCC — no processo formativo superior atrelado, consecutivamente, aos interesses e as intencionalidades formativas para futura aplicabilidade na Educação Básica – não que isso se destoe dos dias atuais nos diferentes sistemas de ensino no processo de implementação em curso da BNCC; seja de modo consentido, reativo ou resiliente. Interpretamos tal ação, somada à ofensiva para a responsabilização docente legitimadas – mesmo que obliteradas as questões estruturais para a relação ensino-aprendizagem – pelas avaliações externas em suas diferentes intensidades (Bonamino; Sousa, 2012) e pelo IDEB para a aferição dos resultados, que gera o ranqueamento espelhando os sentidos hegemônicos da qualidade educacional forjadas nas teses do gerencialismo (Newton; Clarke, 2012), como um interferência político-pedagógica no processo formativo — inicial e continuado — docente por meio da impetração da Pedagogia das Competências. Esta, de acordo com o referencial bibliográfico consultado e analisado para o presente estudo, carrega consigo alguns sentidos.

O primeiro a ser destacado é a forma sócio-histórica no qual fora forjada, resultante da renovação da pedagogia política do capital ante ao *debacle* ideal dos pressupostos fordistas e, consecutivamente, a ascensão das novas morfologias do trabalho no epicentro do regime de acumulação flexível, que toma em seu cerne a adaptação maleável “da pessoa mais do que do sobre o posto de trabalho e possibilita associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetiva” (Hirata, 1997, p. 30), resultando nos dias atuais no redimensionamento competência individual indissociável das noções de empregabilidade e da

²⁷Tal fato se comprova no quinto parágrafo do Artigo Nº 13: “Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades” (BRASIL, 2019, p. 9)

captura da subjetividade²⁸, categorizada também como Pedagogia Flexível por Kuenzer (2017)²⁹, associada à Educação ao Longo da Vida³⁰ com base nos novos recursos tecnológicos para o incremento didático da relação ensino-aprendizagem — Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Isto presencia parte significativa da BNC-Formação, em especial os Capítulos que regem sobre a Organização Curricular para os Cursos Superiores de Licenciatura e as Competências Gerais Docentes.

A lógica da competência se inscreve no movimento que se acirra nos anos 80 [...] de declínio das intervenções reguladoras do Estado no domínio econômico, modificando as formas de regulação entre oferta e demanda de emprego. Com a competência [...] a referência aos postos ideais (definidos no coração dos negócios coletivos e paritários) se rarefizeram em proveito das formas de adaptação à diversidade do concreto (Ramos, 2001, p. 65).

No segundo momento, a Pedagogia das Competências se ratifica pelo cumprimento do seu duplo papel no mundo do trabalho transmutado para o ambiente formativo básico e superior — a concepção de escola interessada em Gramsci (2001). O primeiro seria a sua acepção ideal-ideológica-positiva, e totalmente individualizante-psicológica, como forma teórico-utópica de migrar de trabalho para obtenção de melhores rendimentos de acordo com a capacidade do

²⁸ Alves (2011, p. 114) explica que o termo em si é uma metáfora para expor a “operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas”, mas que se materializa de modo dialético por articular instrumentos de controle e coerção; expandindo a manipulação para além do local de trabalho, visando pelo método “by panopticum” sua reprodução nas instâncias socio-reprodutivas.

²⁹ “Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta” (Kuenzer, 2017, p. 341).

³⁰ O Macedo (2015), em seu estudo sobre a UNESCO e as políticas para a formação docente, ressalta que a partir da década de 1990, ao longo do processo de reestruturação da sociedade capitalista ante os determinantes estruturais para formação do trabalhador de novo tipo, logrando importância à inserção da ideologia-lógica da Educação ao Longo da Vida na formação de professores, com maior impulso à EaD e, consecutivamente, ao uso das TICs. Esta modalidade formativa teria em seu conteúdo maior “filtro”, ou controle, com a finalidade de lograr maior coesão social por meio das competências desenvolvidas ao longo do processo. Ao mesmo tempo, com base nas premissas da Sociedade do Conhecimento (Drucker, 1993), seria o locus apropriado para a materialização das mudanças no mundo do trabalho pela sua primazia no ensino e adaptabilidade às novas morfologias do trabalho.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

indivíduo em obter “emprego”; em outros termos, seria sua capitalização — do indivíduo entendido como ente único — no mercado em tempos de inorganicidade econômica, aviltamento do rendimento e simplificação do trabalho complexo. O segundo papel, não dissociado do primeiro, mais importante para a presente análise por causa da sua sustentação no discurso sobre a crise da escola, assim como sua superação, está na função ideológica associada diretamente à noção de empregabilidade-empendedorismo que não escapa aos ditames do *aprender a aprender* e ao Projeto de Vida — agora no Ensino Superior também.

Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada às novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, que não se destoam das competências gerais da BNCC (Brasil, 2018, p. 9-10) e da BNC-Formação principalmente no que tangencia o engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 19-20). Neste sentido, o domínio do processo de trabalho que está explícito na BNC-Formação faz apelo às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores (Ramos, 2001, p. 66). Em suma, “trata-se de uma demanda de criação de novos mecanismos de conformação psicofísica e moral do trabalhador/cidadão diante do processo de reestruturação produtiva e da redefinição das relações de poder” (Souza, 2015, p. 146), que também legitima ideologicamente sua *desempregabilidade* por meio da forma atômica gerencial — noção de capital humano de modo *Stricto Sensu*.

No terceiro momento, consideramos que a Pedagogia das Competências, que não se limita apenas ao fazer no trabalho, se materializa por meio da redefinição das relações sociais de produção na conjuntura de elevado desemprego e informalidade do labor. Como modus operandi tácito do capital, disseminado pelos aparelhos privados de hegemonia (Gramsci, 2001) em tempos de transformação contínua das tecnologias, se impõe de modo naturalizado para a classe trabalhadora a demanda-responsabilização por sua adequação à esta conjuntura. A competência, então, se determina como “capacidade produtora de um indivíduo” (Silva, 2008, p. 66) não por uma série de “conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido no contexto do trabalho” (Silva, 2008, p. 66) — subsunção total. Na mesma vereda das novas morfologias do trabalho e, portanto, das relações sociais de produção, as competências se solidificam na escola

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

como reflexo da atomização societária por meio do escopo metodológico cada vez mais individualizado e competitivo, pois sua normalização-normatização é ratificada com base nos resultados e no desempenho quantificado da aprendizagem pelas avaliações externas — vide o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a métrica para a escolha dos cursos superiores no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) —, não dispensando as estratégias de motivação pessoal — verificável no cotidiano do Ensino Superior também por meio dos “louros” métricos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), na avaliação das revistas, nas notas dos Programas de Pós-Graduação, etc. Isto seria o apogeu da ética neoliberal para a reprodução social em uma forma de mérito que justifica o sucesso pelo produto *quantofrenicamente* aferido.

A questão da “empregabilidade” residiria, portanto, no indivíduo e não na sociedade, se esta é capaz de gerar empregos. O enfoque das competências, para a OIT, teria consequências que interessariam ao bem-estar da sociedade em seu conjunto, à medida que, ao lado dos benefícios diretos para os indivíduos enquanto força de trabalho, comportaria uma garantia de qualidade a eles como consumidores: se a mão-de-obra produz com competência, quem ganha é o consumidor (Silva, 2008, p. 67).

Esse tipo de formação tem como base as exigências do processo de reestruturação produtiva, logrando à escola um caráter altamente instrumental *de novo tipo*. Seria a reconfiguração da sua racionalidade fundamentada no mercado por meio da “dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos) e da dimensão social (ação, desempenho e performance)” (Silva, 2008, p. 89). Isto impacta a totalidade-corpo dos sistemas de ensino, principalmente o currículo e as práticas curriculares-pedagógicas reguladas pelas avaliações externas, por onde se consolida a redefinição da política do conhecimento sustentada no pragmatismo como forma até de superação do fracasso escolar — vide o peso dos indicadores de desempenho e fluxo escolar no IDEB que leva(ra)m a materialização da “aprovação” automática em diferentes redes-sistemas de ensino, o remanejamento de estudantes para programas de aceleração da aprendizagem, dentre outros.

Sustentado como objetivos de aprendizagem, ou outras noções comuns nos documentos oficiais, se desloca cada vez mais o papel do professor na relação ensino-aprendizagem, imputando o “ensino” para a aprendizagem traduzido como foco sobre o aluno e sua responsabilização pelos resultados também. Conteúdo este permanente desde as reformas educacionais para a formação-atuação docente após a década de 1990, que passam a se basear

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

nos princípios do neotecnicismo pedagógico (Saviani, 2007; Freitas, 2011) no mesmo escopo gerencial para a gestão escolar. Este paradigma tem como pressuposto a defesa da neutralidade com base na cientificidade, racionalidade e eficiência pedagógica (Freitas, 2011, p. 2), como espelho das políticas de *accountability* implementadas nos países centrais, e alimentam uma indústria da avaliação e da produção de recursos pedagógicos que colocam as reformas cada vez mais “a prova de professores” (Helene, 2013, p. 67). Fato previsto em diferentes partes na BNC-Formação, como o décimo terceiro inciso do Artigo N° 7 (Brasil, 2019, p. 4), assim como nos dias atuais por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segue-se o exame da BNC-Formação, não dissociado do princípio da Pedagogia das Competências, por meio da análise da organização curricular e da estruturação dos cursos de licenciatura. Uma leitura, mesmo que não muito atenta do documento, encaminha para a compreensão das vicissitudes da aprendizagem associada às novas tecnologias, ou dos princípios didático-metodológicos arraigados nas noções contemporâneas – metodologias ativas – com foco na prática. Isto é notório nos Artigos N° 7 e N° 8 (Brasil, 2019, p.5) por meio do incentivo às metodologias ativas, as TICs, e à prática, sendo esta ratificada também na organização da carga horária no qual se dispõe um quarto da formação para tal – Grupo III, de acordo com partes do terceiro inciso do Artigo N° 11.

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente **alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;**

VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

XII - **aproveitamento dos tempos e espaços da prática** nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as **metodologias inovadoras** e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros (Brasil, 2019, p. 4, grifo nosso).

Tal fato se repete no Artigo N° 8 (Brasil, 2019, p. 5), cabendo destaque, dentre os elementos formativos supracitados, para o aproveitamento dos tempos e espaços da prática como rege o Método de Stallings. Isto condiz com o que se afirma no segundo inciso, que trata

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

da correlação entre as metodologias inovadoras para propiciar a aprendizagem significativa alinhada à BNCC sob a teleologia da prática, ancorada em pré-requisitos do trabalho no corpo do regime de acumulação flexível (Pinto; Antunes; 2017), visando

[...] o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019, p. 6).

Acerca do Capítulo IV (Brasil, 2019, p. 5), onde se estabelece a duração dos cursos, os grupos no processo formativo e as peculiaridades do *ser* docente, destacamos — dentre os diferentes requisitos — a continuidade da imbricação da formação superior à BNCC em todos os Grupos³¹ — I, II e III —, atendendo para as competências socioemocionais e profissionais do magistério, a organização da prática na formação inicial desde o primeiro ano³², a necessária vivência de metodologias criativas, etc., ressaltando no quinto parágrafo do Artigo Nº 12 (Brasil, 2019, p. 7) os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais”. Apesar de considerarmos um avanço o tratamento com certas modalidades de ensino da Educação Básica, em nenhum momento observamos a inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — que tinha, em 2021, aproximadamente três milhões de matriculados nos diferentes sistemas de ensino (INEP, 2022).

Em relação à BNC-Formação, o terceiro momento analítico se refere aos capítulos V — Da formação em segunda licenciatura — e VI — Da formação pedagógica para graduados. Sobre estes, observa-se um relativo paradoxo. Para os licenciados se estipula a complementação

³¹ Grupos é a forma no qual a BNC-Formação estabelece os campos do conhecimento necessários para a integralidade do magistério na formação inicial, divididos da seguinte forma: “Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (Brasil, 2019, p. 6).

³² “Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (Brasil, 2019, p. 9).

total de 1.120 horas, fragmentadas em três grupos. O primeiro requer 560 horas de formação referente ao “**conhecimento pedagógico** dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original” (Brasil, 2019, p. 10, grifo nosso). O segundo grupo, delimitado em 360 horas e espelhado no mesmo critério da formação inicial, dispõe da formação na ciência específica “se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original” (Brasil, 2019, p. 10) — não há nada disposto para áreas diferentes. Já o terceiro grupo, relativo à prática, demanda 200 horas. A questão pertinente neste momento é a mesma relativa ao que contém na presente análise acerca da combinação pragmatismo-líofilização do conhecimento, decorrente da subtração relativa — significativa demais até — dos estudos e pesquisas na área do conhecimento específico – componente curricular.

Enquanto na formação inicial se estipula 1.600 horas, na segunda licenciatura o mesmo subtrai em 77,5%, sendo tal proporção não concebida nos demais grupos — 30% no primeiro e 50% no terceiro —, na qual o licenciado já teria — teoricamente — a formação adequada de modo *lato*. Acerca do Capítulo V, que trata da formação pedagógica para o graduado no mesmo campo científico, a proporção do tempo é mais irrisória, pois requer 720 horas divididas em dois grupos de acordo com o Artigo Nº 21 (Brasil, 2019, p. 11)³³, balizando-se apenas na prática pedagógica, tomando a BNCC como referência, sem o redimensionamento articulado da ciência à esta.

Por fim, o elemento instrumental para a aferição dos resultados corresponderá, em parte, ao que o SINAES estabelece nos dias de hoje, com a previsão de alteração qualitativa após dois anos de implementação da BNC-Formação não destoando nos mecanismos do atual Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) — como disposto no Artigo Nº 25 (Brasil, 2019, p. 11) —, assim como em relação aos egressos.

As Diretrizes Curriculares de Geografia: breve análise da terceira versão do documento e seus impactos para a formação de professores.

³³“I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular” (Brasil, 2019, p. 11).

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

A apreciação do presente documento (Brasil, 2021) recai sobre uma ressalva que o condiciona para a revisão de acordo com a audiência pública aqui já mencionada. Mas reitero sua importância por lhe conceber como um instrumento que percorreu as vias formais ao longo de dois anos — por meio do *modus operandi* já discriminado —, sem qualquer comunicação e diálogo com os entes organizativos-associativos e demais pesquisadores, professores e profissionais deste campo científico³⁴ que, consecutivamente ante o óbvio impacto, reagiram por meio de reuniões, cartas, debates e notas que se estendem até os dias atuais. Desse modo, a análise crítica merece a atenção das bases fundantes deste que se articula, de modo irrefutável, às teses hegemônicas para a formação docente dentre outras questões colocadas na introdução deste texto e no exame da BNC-Formação.

No primeiro momento ressaltamos o teor sucinto e breve ante assertivas tão rotundas sobre a ciência geográfica e o Ensino Superior na contemporaneidade que, mesmo amparado pelo Parecer CNE/CES Nº 334/2019 que expõe dados do Índice Global de Inovação (IGI) acrescido pela intensidade tecnológica na balança comercial — com término em 2014 —, não toma o cuidado da diferenciação-complexidade entre os signos da inovação nas Instituições de Ensino Superior (IES), da particularidade de cada campo científico, das condições materiais para a consolidação da formação superior ancorada no *tripé humboldtiano*, e muito menos da realidade concreta dos distintos cursos superiores e a modalidade da oferta, pois replica o mesmo conteúdo do documento institucional não especificando o cunho qualitativo e as diferenciações entre a pesquisa básica e aplicada³⁵ por exemplo — nem ao menos a indicação do “fator patente” na ciência geográfica e na pesquisa básica, que é mais comum na pesquisa aplicada. Ao mesmo tempo, as razões para a retração no IGI remetem explicitamente aos estudantes egressos dos cursos de Engenharia.

O nível de inovação no campo formativo superior no Brasil é hoje significativamente tímido, como aponta o parecer anteriormente citado, comparando-o ao de países cujos padrões acadêmicos são semelhantes, notadamente ao que se refere às suas dinâmicas

³⁴ Mais especificamente a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE).

³⁵ “Segundo o IGI, o fraco desempenho brasileiro deve-se, entre outros fatores, à baixa pontuação obtida no indicador relacionado aos recursos humanos e à pesquisa, em especial, àquela que diz respeito aos graduados em Engenharia. Analisando a quantidade de engenheiros por habitante, observa-se que o Brasil, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016), ocupava uma das últimas posições no ranking” (Brasil, 2019, p. 2).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaios de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

econômicas e escopo histórico-social. Mesmo os currículos universitários não sendo os únicos parâmetros dessa condição no país, eles são importantes componentes para identificar as causas de inadequação dos alunos egressos de cursos superiores no mundo do trabalho formal, já que as constantes mudanças nas dinâmicas da empregabilidade – fato corrente amplamente discutido na Academia e na sociedade em geral – estão associadas à competitividade tanto em nível regional quanto nacional, afetando a aplicação e atração de novos investimentos em escalas diversas (Brasil, 2021, p. 1).

No segundo momento se nota um hipotético determinismo quando o texto nos conduz ao mesmo receituário da Educação Básica e do Ensino Superior diante da solução *curriculocentrista* — destaco a ressalva dos autores —, presente também nos diferentes cantos do mundo, obliterando questões fundantes da pesquisa científica em si — como no Parecer acima discriminado (Brasil, 2019b) — e caindo no mesmo discurso da escolha perante à renúncia de questões fundamentais. Cabe aos autores averiguarem, para além do documento supracitado, que mesmo em um cenário de cortes profundos na área — estipulado em 83 bilhões de reais dentre 2015 e 2021³⁶ — a produção científica no Brasil, pasmem, tem superado a média dos países do G-20³⁷. Mesmo se tratando de inovação, o parâmetro discutido tem mais relação com o impacto científico intrínseco ao Investimento Externo Direto (IED) — sendo este capitaneado na escala global pelas corporações privadas, enquanto no Brasil essa participação é irrisória em comparação à participação do fundo público tanto nos dias atuais, quanto em sua historicidade (Negri, 2021). Portanto, acreditamos que a motivação é outra, dentre tantas, e peculiar à própria mentalidade de frações da classe burguesa-empresarial em nosso território.

Além disso é necessário pontuar no terceiro momento a conjuntura sócio-histórica da relação capital-trabalho, no qual o texto logra ao ostracismo o cunho político-econômico que assevera a inorganicidade da economia brasileira em tempos de realocação subserviente na Divisão Internacional do Trabalho (DIT), acrescido aos impactos da regressão neoliberal (Pochmann, 2020). Em outras palavras, a assertiva desloca para o processo formativo as requisições do mundo do trabalho e o seu léxico coetâneo — em quase todo o conteúdo do documento — sem a profícua crítica da intensificação da precariedade no labor e da própria DIT no cenário de retomada “colonial” do desenvolvimento desigual e combinado (Löwy,

³⁶ Ver: <<https://www.camara.leg.br/noticias/883070-orcamento-da-pesquisa-cientifica-perdeu-mais-de-r-80-bilhoes-nos-ultimos-sete-anos/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

³⁷ Ver: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250_por>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

Ensaio de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

1998) — tendo seu auge no mesmo ano do lançamento da primeira versão da proposta para a reformulação das DCN dos cursos superiores de Geografia —, tratando o perfil dos egressos, em nosso caso da ciência geográfica, como gerador de valor material em conformidade ao “trabalhador de novo tipo” — e sem o devido tratamento dos fatores que imputariam a esta ciência a requisitada transformação na diretriz curricular.

Ainda sobre este tema a discrepância reside, considerando também o trabalho docente cada vez mais precarizado na relação contratual, na afirmação assentada no princípio abstrato da métrica sobre a formalidade do trabalho na contemporaneidade, onde escapa subitamente à escrita todas as predileções das novas morfologias do mundo do trabalho que alcançam, de modo a solapar cada vez mais, a própria identidade dos profissionais da educação como já retratado acima — fato que se assevera ao identificarmos o avanço dos contratos temporários na esfera pública em decorrência dos acordos fiscais em voga, do professor intermitente-*uberizado* como tendência, a ascensão do trabalho em plataformas como a *Superprof*, a polivalência requerida nos sistemas de ensino principalmente após a materialização da contrarreforma do Ensino Médio, etc. Ou seja, a formalidade e as novas dinâmicas da empregabilidade não são um fenômeno que principia na formação e tem sua culminância no perfil do egresso, mas um arranjo do atual estágio do regime de produção capitalista. E o pior no documento em análise, ao nosso ver, é a afirmação do *input* de investimentos propício pelo perfil acima discriminado desconsiderando a materialidade concreta do rebaixamento da renda dos trabalhadores complexos (IBGE, 2021), indissociável do coetâneo estágio da relação capital-trabalho para a reprodução social e material da classe trabalhadora assegurada pelas distintas contrarreformas que dissolvem cada vez mais a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Ou seja, soa como linear que a formação acadêmica destinaria um posto de trabalho bem remunerado idealisticamente associado ao desenvolvimento nacional, ou que se tal fato não ocorresse recairia a responsabilização sobre os cursos e/ou os egressos no mesmo mantra da empregabilidade e da *autocapitalização*. Mesmo sendo factual a correlação entre a formação superior e a remuneração comparada aos que não portam tal certificação, existem outros elementos que cristalizam lógicas não tão aritméticas, como as questões de gênero e raça, inexorável da própria absorção da mão-de-obra. Sobre o primeiro, tomo como exemplo a

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE) que expõe dados que devem ser considerados para o tratamento da questão, evidenciando que o rendimento-hora médio real habitual do trabalho da população branca alcançou, em 2021, o quantum de R\$34,4, enquanto a população preta obtinha 24,8 reais. Acerca do segundo, mensurado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) no último trimestre do ano de 2022,

[...] a ocupação cresceu com mais intensidade entre as pessoas com menor escolaridade, como aqueles sem instrução e com menos de 1 ano de estudo (31,4%), e entre os que possuem ensino médio incompleto ou equivalente (14,0%). Já entre aqueles com ensino superior completo, a quantidade de ocupados aumentou somente 3,6%, enquanto entre os que têm superior incompleto ou equivalente, ampliou-se em 6,1% (DIEESE, 2022, p. 2).

Sendo que

[...] entre os trabalhadores com superior completo, o crescimento das ocupações consideradas típicas (1,3%), como diretores e gerentes ou profissionais das ciências e intelectuais, foi bem inferior ao das não típicas (6,7%). Ou seja, o aumento tem sido puxado por ocupações que não requerem formação superior. No 2º trimestre de 2022, o número de ocupados com ensino superior teve acréscimo de 749 mil, na comparação com o ano anterior. Entretanto, nas ocupações típicas para pessoas formadas, o aumento foi de apenas 160 mil. Os demais 589 mil trabalhadores (78,6%) foram parar em funções não típicas. (DIEESE, 2022, p. 3).

Como a análise do DIEESE conclui, assim como parte da leitura do campo da Sociologia do Trabalho alerta, é que

O mercado de trabalho vai se precarizando não somente no estabelecimento de vínculos de trabalho sem proteção trabalhista ou social, mas também por meio da geração de empregos pouco complexos e pela perda de rendimentos. O aumento da escolarização da população, visto na última década, tem sido pouco aproveitado pelo mercado de trabalho nessa retomada da atividade econômica (DIEESE, 2022, p. 6).

Mas o óbvio ululante que presencia e reproduz a materialidade é a constância da simplificação do trabalho complexo em tempos de acentuação do poder do capital em sua balança contra o trabalho-classe-trabalhadora, gerando uma massa — entendida pelo capital como “ótimo” de desemprego para o incremento massivo da mais-valia bruta e relativa — que alcança a escala global que é a retração do “retorno educação” incentivada e viabilizada pelas TICs — tão laureada como método-metodologia.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:
ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.
Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.
ISSN: 2316-8544



Ensaios de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

Esse quadro também aparece no Relatório da OCDE, que destaca outro problema: o acesso ao mercado de trabalho é pior para a população brasileira adulta jovem (de 25 a 34 anos) com mestrado ou doutorado, quando comparada àquela que possui apenas graduação – ou seja, os retornos da Educação, em termos de inserção ocupacional, pioram para quem chegou à pós-graduação. Mais uma vez, os dados refletem a falta de estrutura do mercado de trabalho brasileiro para absorver mão de obra muito qualificada, fruto da falta de um projeto bem estruturado de desenvolvimento do país (DIEESE, 2019, p. 17).

Continuando na mesma linearidade estrutura-formação, observa-se adiante (Brasil, 2021, p. 2) a congregação entre termos que se aglutinam às perspectivas da Pedagogia das Competências – ou a reformada pedagogia política do capital – à expectativa formativa, que tomamos aqui como quarta característica para análise.

Essa perspectiva é a base através da qual são apresentadas as diretrizes para os currículos de graduação em Geografia neste documento, concebido para valorizar tanto as novas técnicas, tecnologias de gestão e de governança territorial no mundo profissional quanto a pesquisa e docência em um movimento voltado para o **saber fazer, planejar, executar e gerenciar** dinâmicas socioespaciais pautadas pela complexidade das diversas linguagens, redes e tecnologias de comunicação. Tal condição está baseada nas duas habilitações correntes e institucionalizadas para os cursos superiores de Geografia no país (a de bacharel e de licenciado), mas também para uma possível e desejada flexibilização dos seus currículos disciplinares no suporte a outras formações superiores que os saberes da Geografia podem apoiar no ambiente profissional atual (Brasil, 2021, p. 2, grifo nosso).

A análise do documento não destoa das considerações realizadas anteriormente acerca do pragmatismo indissociável do mantra do “novo”, mas com um elemento “interessante” em ordem descritiva diferente. Nota-se que a defesa das DCN para os cursos superiores de Geografia vislumbra enquanto finalidade a primazia do “saber fazer, planejar, executar e gerenciar” (BRASIL, 2021, p. 2), que não foge da própria singularidade vernacular do método *Plan Do Check Act* (PDCA)³⁸. Entendemos que essa medida se coaduna profundamente à pedagogia política do capital, com destaque para a mutação cultural-comportamental invocada

³⁸ O método PDCA seria um modo sequencial para a orientação, execução e diagnóstico das ações no campo empresarial adaptado para a educação. “**P de plan** (planejar): estabelecimento de um sistema de padrões técnicos e de procedimentos e de um sistema de metas, conforme a orientação dos itens de controle, expressos em cronogramas e gráficos. **D de Do** (executar): cumprindo também a função de treinamento em serviço, a execução deve ser feita tal e qual foi determinada pelo plano, levantando-se, ao mesmo tempo, dados para a fase seguinte. **C de Check** (chechar): visa comparar o realizado com o previsto, com base nos dados coletados e nos itens de controle, que servem de paradigma, identificando-se a necessidade de novos treinamentos. **A de Action** (tomar ações corretivas): tem por objetivo a recorrência dos chamados desvios. Através de um método específico (metodologia de solução de problemas), as causas dos problemas devem ser identificadas e sanadas (Machado, 1994, p. 18).

no documento, e está no âmago da redefinição dos métodos de gerenciamento como mudança de mentalidade³⁹ requerida para os cursos superiores de Geografia. Ou seja, trata-se da necessidade de incorporação, por parte dos últimos, do elemento que produz resultados forjados no receituário gerencial que devem ser verificados no chão da escola ou por meio de resultados mensuráveis — como veremos adiante com a proposta avaliativa.

Podemos, por exemplo, deduzir que seria a implementação de uma nova prática nos cursos superiores de Geografia que envolveria o treinamento e a capacitação de todos os profissionais para a produção de resultados e coeficientes estabelecidos como parâmetros de qualidade tanto no processo em que se reproduz o conhecimento — também escolar pois está no mesmo receituário —, quanto no resultado que orientará os novos caminhos a posteriori. Isto requer o envolvimento de todos na identificação dos problemas, na aplicação dos métodos 5W⁴⁰ como fator essencial para a eliminação dos dilemas, na aplicação do plano de gerenciamento PDCA, na padronização do ensino, no ato de comungar do mesmo *idioma*, e na normatização-padronização de todos os instrumentos técnicos e administrativos como forma de controle (Machado, 1994, p. 18). Os três pressupostos são a base para a nova gestão do trabalho escolar, que se fundamenta em uma estrutura aberta, flexível, complexa e diferenciada, que requerem:

Envolvimento pessoal, colaboração voluntária, necessidade de fazer as pessoas trabalharem melhor, treinamento e formação contínuos, incentivo ao auto-desenvolvimento [sic], preparação para trabalhadores trabalhar em equipe, motivação e criatividade (Machado, 1994, p. 26).

A crítica exercida pela autora reside na contraposição à unilateralidade dos discursos para a superação da crise da escola pública, calcados inexoravelmente nas premissas do gerencialismo. Neste contexto, se legitima progressivamente o refino do controle e da responsabilização como elemento cultural, associado à reformulação ético-política na totalidade dos sistemas de ensino nos diferentes níveis tendo como finalidade a racionalidade e a eficiência, resultando na padronização deste. No caso brasileiro isto ocorreu, de modo mais

³⁹ Seria especificamente a destituição das predileções da subjetividade humana, “pois considera a incorporação da iniciativa da criatividade e do saber prático dos trabalhadores, dentro de esquemas pré-estabelecidos, fechados e uniformizados” (Machado, 1994, p. 19).

⁴⁰ “**What** (o que fazer); **Where** (onde fazer); **When** (Quando fazer); **Who** (Quem faz); **Why** (por que fazer); e **How** (como fazer)” (Machado, 1994, p. 18, grifo da autora).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

conectado às orientações internacionais no contexto de recomposição burguesa de face neoliberal, a partir da década de 1990, alcançando nos dias atuais o aprimoramento e o encerramento de toda a cadeia por meio das medidas de formação e controle da atividade docente em curso. Não de modo unilateral, mas com base no *uno do diverso*.

A quarta consideração, após a exposição da influência gerencial em que se deleita a proposta para as DCN dos cursos superiores em Geografia, não se dissocia do já exposto por meio do incentivo à flexibilização dos cursos via a formação de tecnólogos.

Assim sendo, a proposta aqui apresentada entende que estruturas curriculares atualizadas devem abrir espaço para apoiar também a formação de tecnólogos superiores através de suas grades de saberes específicos. Nos cursos de graduação em Geografia espalhados pelo país, as expertises intelectuais, técnicas e laboratoriais amplamente reconhecidas podem apoiar a **formação de tecnólogos** em geoprocessamento, agroindústria, agronegócio, gestão de cooperativas, petróleo e gás, gestão de turismo, gestão ambiental, saneamento ambiental e mais um rol expressivo de outros profissionais de nível superior totalmente compatíveis com as grades curriculares dessa ciência (Brasil, 2021, p. 3, grifo nosso).

Sobre a finalidade desses cursos de acordo com os estudos de Souza e Veiga (2020), Veiga (2020), e Souza (2020), mesmo não se tratando de uma iniciativa que envolva diretamente a Geografia em si, mas possíveis ramos do conhecimento que a abarquem, consideramos no primeiro momento sua engenharia-conteúdo que implica simetricamente a formação enxuta-liofilizada destinada ao precariado (Braga, 2012) por conter uma carga horária mínima inferior, provocando notoriamente uma dualidade formativa no Ensino Superior⁴¹. No segundo momento, ainda ancorado nos estudos discriminados acima e de acordo com o Parecer CNE/CES N° 436/2001 – que em nenhum momento é mencionado na proposta em análise —,

[...] o desenvolvimento dos CSTs se dá majoritariamente em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, tendo como principais referências norteadoras de sua estruturação as ideologias da empregabilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade, articuladas aos princípios de flexibilidade e de produção enxuta, o que reforça ainda mais suas afinidades com a lógica mercantil e sua perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana,

⁴¹ “Na forma em que foram pensados, os CSTs são um espaço formativo em que a pedagogia política renovada do capital encontra campo fértil. Afinal, este grau acadêmico não se caracteriza somente pela redução do tempo de duração dos cursos, mas também pela redução considerável de seu conteúdo curricular, numa perspectiva interessada em selecionar apenas aqueles conteúdos que são considerados necessários para a formação de competências operacionais, configurando-se como uma espécie de socialização limitada do conhecimento científico e tecnológico a apenas o quê um determinado ramo produtivo exige do trabalhador para considerá-lo habilitado a desempenhar uma função específica, nada mais além disto” (Souza, 2020, p. 335).

Ensaios de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

instituindo-se em uma espécie de formação enxuta e flexível cujo público-alvo privilegiado é o precariado (Souza, 2020, p. 324).

Souza (2020) comprova tal assertiva ao identificar que os CSTs cresceram de modo significativo nos por meio dos sistemas privados de ensino, que concentram nos dias atuais aproximadamente 85% do total das matrículas, e que em 2020 representavam “20,6% do total de quase 38 mil cursos superiores ofertados em todo o país e 13% do total de pouco mais de 8,4 milhões de matrículas no Ensino Superior” (Souza, 2020, p. 328) – superando numericamente a quantidade de cursos de licenciatura. De todo modo, “os CSTs se tornaram um atrativo filão do mercado educacional, especialmente após a política de expansão do Ensino Superior promovida pelo Governo Federal a partir de 2002” (Souza, 2020, p. 328), com maior vigor na modalidade EaD que apresentou um aumento de matrículas de 141% entre 2013 e 2018 (Veiga, 2020).

Mas o fato se trata da pedagogia política:

Esta pedagogia política se desenvolve por intermédio do apelo à individualidade, ao imediato, aos interesses locais. Constrói-se uma supervvalorização à organização corporativa ou de outros tipos de arranjos produtivos locais. Às vezes, até na forma de organizações não-governamental, em parceria com o Estado, como forma de valorização do comportamento econômico-corporativo em detrimento da organização da sociedade em torno de interesses políticos de caráter coletivo.

[...] Faz parte desta pedagogia política, também, a disseminação de formas pseudocientíficas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social. Desse modo, o próprio critério de cientificidade é flexibilizado, conduzido a leituras superficiais da realidade, elucubrações ou mesmo narrativas da vida cotidiana baseadas em olhares cada vez mais particulares, fundamentados em absoluto relativismo. À propósito, o próprio relativismo é erigido à condição de argumento metodológico e seu resultado é conduzido ao status de ciência, ou seja, o relativismo assume o caráter de critério de cientificidade (Souza, 2020, p. 333).

No quinto momento analítico, indissociável do anterior, observa-se a proposição da DCN para os cursos superiores de Geografia por meio da defesa da flexibilização curricular, e ao mesmo tempo um paradoxo diante do comum explicitado no texto mais adiante (Brasil, 2021, p. 3). Isto leva a crer, mesmo não exposto no documento, que os cursos superiores de Geografia devem futuramente, caso essa proposta seja homologada, ter uma Base Comum e uma flexível — variada de acordo as particularidades locais-regionais. Mas, ao mesmo tempo, não há qualquer proposta em simetria ao ordenamento para tal; somente a iniciativa prescritiva

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaios de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

— o que leva a crer em uma certa indefinição e contradição entre o comum e o flexível. Sobre o último, os autores defendem dessa maneira:

A proposta aqui é possibilitar tal flexibilidade curricular para que cursos de bacharel e licenciatura em Geografia possam optar, de acordo com os interesses das IES em seus corpos docente, discente e administrativo, em ampliar o quadro formativo em suas grades através de arquiteturas organizativas específicas e definidas pelos atores e gestores dos cursos envolvidos. Creemos ser este um caminho importante para ampliar o escopo da Geografia brasileira no mundo do trabalho na atualidade, estimulando-se a troca de saberes, experiências profissionais e conhecimentos específicos entre os cursos que optarem por ampliar os seus contatos entre pesquisas, dinâmicas de ensino e práticas de extensão a partir de outras competências e habilidades. Além do mais, enfatiza-se a necessidade de os cursos envolvidos respeitarem os perfis e identidades regionais de cada rede espacial criada entre as IES interessadas (Brasil, 2021, p. 2).

Creio que tal predileção acima não seja um fato novo e necessário, além de aparentar novamente um relativo paradoxo mesmo considerando a autonomia das IES para tal feito. Ao mesmo tempo, não destoam das prescrições curriculares nos dias atuais e suas tendências com foco no aluno e na escala *vivida*, que inclui até a concepção epistêmica hegemônica em nossa área. A primeira contradição passível de observância e diálogo crítico advém da necessidade dos componentes curriculares abarcarem pelo tema, ou pela própria descrição-categorização da disciplina ancorada, um dado contexto regional-identitário, o que por si não considera tanto as possibilidades teóricas, políticas, epistemológicas e temáticas de qualquer disciplina em/ao observar a empiria na escala local-regional e realizar, por conseguinte, a correlação com a teoria, quanto o ementário destas nos dias atuais — um breve exame observará que tal iniciativa já existe. Em outras palavras, a criação de um componente curricular que aborde os conceitos e temas na escala suscitada são de boa valia, e já existem como obrigatórias, optativas, ou eletivas — fato verificado nas “grades” curriculares dos cursos de Geografia do estado do Rio de Janeiro pertencentes ao sistema público de ensino superior —, mas a principal contradição é a confusão entre o currículo e a prática curricular-pedagógica comum na defesa *curriculocentrista* (Young, 2011) que coloca o docente como um profissional que não considera isso — o que é um erro grave.

Deve-se distinguir currículo e pedagogia, uma vez que se relacionam de modo diferente com o conhecimento escolar e com o conhecimento cotidiano que os alunos levam para a escola. O currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem (Young, 2011, p. 614).

O segundo fato, o que considero mais preocupante e não deslocado do que fora analisado anteriormente sobre a Pedagogia Flexível e a Pedagogia das Competências, é a transformação dos cursos de Geografia em espaços de produção do conhecimento no formato *just-in-time* — o *fast-food* analisado por Laval (2019) — que observa este campo científico para “ampliar o escopo da Geografia no mundo do trabalho na atualidade” (Brasil, 2021, p. 2), sendo que o restante descrito na mesma oração não constata a diversidade de fóruns específicos e gerais na graduação e na pós-graduação realizado pelas associações científicas, grupos de pesquisa, grupos de trabalho, estudantes, etc., em nossa área não só no Brasil. Mas cabe a consideração da permanência resguardada do mesmo léxico das competências e habilidades, que nos coloca diante de um documento que provoca à reformulação dos cursos superiores de Geografia em tons — explicitamente — utilitaristas e evocados para a correspondência do mundo do trabalho sem o desvelo deste no documento. Em outras palavras, imputa-se — ainda como intenção — aos cursos de Geografia necessária transformação que já existe, e ao mesmo tempo sua morfologia submissa às predileções do conhecimento sob esta teleologia.

A sexta consideração se trata da introdução do subcapítulo “O campo da Geografia: reflexões teórico-conceituais na estruturação das DCNs” (Brasil, 2021, p. 3-6).

Mesmo assim, as DCNs necessitam, em um segundo momento, contemplar as especificidades de cada etapa do ensino, seus níveis de formação e os seus meios de profissionalização para que os discentes, nas diferentes etapas da educação regular, possam ser protagonistas da sua formação como cidadãos ao compreenderem o mundo e se **responsabilizarem pelas estratégias de suas vidas em sociedade**. Nesse contexto, a condição da legislação em vigor facilita a concepção de currículos que reforçam e estimulam os ambientes educacionais a melhorar os serviços de educação em diversas modalidades de aprendizagem voltadas para a **autonomização discente**. Portanto, a revisão constante e regular dos instrumentos curriculares reforça a sua importância como componente político capaz de referendar estratégias de vida atinentes à produção acadêmica, social e profissional do mundo atual, nos seus mais diversos tempos e sob a perspectiva de cada ciência (Brasil, 2021, p. 4, grifo nosso).

Observa-se acima a mesma tendência já exposta em nossa análise, e reproduzida como linguagem hegemônica nas políticas curriculares que retratam, cada vez mais, as veredas para a responsabilização-autonomia nos mesmos sentidos atomistas já expostos e reificados na Educação Básica por meio do Projeto de Vida e da Pedagogia das Competências, que tem como

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

um dos principais ideólogos o economista Theodore Schultz – um dos “pais” da Teoria do Capital Humano. Em um exame crítico sobre essa ideia-noção, Maia e Mancebo (2010, p. 382) nos levam a um raciocínio que recai no princípio abstrato da humanidade em sua existência na totalidade sistêmica do capital. Primeiro pela construção de uma verve metafísica do futuro que remete aos indivíduos – sem classe, gênero, raça, espaço e tempo – a possibilidade de escolha na sociedade de classes e, consecutivamente, sua responsabilização autônoma-individual sobre as consequências. A segunda, não dissociada da primeira, “está ligada à ideia de que cada um é portador de um conjunto de potencialidades peculiar, que constitui sua marca própria, e de que sua história (biografia) é uma atuação mais ou menos bem-sucedida destas” (Maia; Mancebo, 2010, p. 382) levando, consecutivamente, ao planejamento — com tons teológicos até — dialético entre sucesso-fracasso (Sennett, 2012) — o céu e o inferno.

É este que dá sentido ao agir no presente, constituindo-se não só como o espaço privilegiado de construção do projeto de vida, como também para a definição de si. Dessa forma, há uma correspondência entre a biografia e o projeto, um estruturando-se em função do outro. A partir dessa lógica, a inserção social dos jovens se consagra como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto. Tal concepção, apesar de não ser mais hegemônica, encontra-se ainda presente no imaginário social contemporâneo, disputando com outros modelos e concepções (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1073).

Em síntese, a responsabilização pela estratégia de vida em sociedade tende a construir, simetricamente, a determinação do presente em um mundo completamente instável (Sennett, 2012)⁴² e cada vez mais calcado em relações informais no mundo do trabalho — vide a coetânea estrutura da População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil⁴³ — ideologicamente sustentado pela apologia da autossuficiência – erro crasso que demonstra a subserviência. Sob nossa compreensão, e ancorado nas considerações de Laval (2018, p. 100-101), trata-se de incorporação de uma cultura empresarial como forma de realização de valor profissional que pode, de forma idiossincrática, amarrar o cotidiano não em “presas” restritas à carreira — pois

⁴² Sennett (2012, p. 57-60), por meio da análise acerca da especialização flexível, nos remete aos princípios externos que passam a determinar as superestruturas em todos os sentidos, sendo que o “ingrediente de mais forte sabor nesse processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições” (Sennett, 2012, p. 60).

⁴³ Registrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em aproximadamente 38,9% (IBGE, 2023).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

essa já amargura definimento por diferentes motivos, mas principalmente pela pulverização das relações contratuais plenas-permanentes —, mas intrinsecamente ao redimensionamento ético-político como institui a Pedagogia de Projetos (Laval, 2018, p. 100) e sua forma forjada na cultura empresarial.

Os autores da Orientação para as DCN de Geografia tratam esse pressuposto como uma habilidade imersa nos princípios pedagógicos para o Ensino Superior, e se referem ao mesmo como uma necessidade que se constitui no próprio perfil do egresso como discriminado no documento (Brasil, 2021, p. 13).

A estrutura curricular de um curso de Geografia deve considerar as competências como a autonomização discente para a mobilização de habilidades, conhecimentos e valores que proporcionem a resolução de situações-problema do mundo do trabalho e da vida cotidiana. Nessa direção, os currículos das IES devem se organizar com base em uma fundamentação teórico-metodológica que permita aos corpos discentes o desenvolvimento de habilidades essenciais, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, propomos cinco competências gerais que devem nortear as estruturas curriculares dos cursos de graduação em Geografia (Brasil, 2021, p. 10-11)

A sétima consideração reside sobre a crise paradigmática:

Por serem formações acadêmicas específicas e com suas identidades definidas pela legislação vigente, é fundamental a sua atualização em relação à qualidade da pesquisa e do ensino no âmbito profissional nacional. **Tal necessidade se ancora na crise paradigmática dos valores, percepções e pensamentos da Ciência tradicional**, que gerou outras demandas e questões sobre a formação acadêmica no Brasil, debate que se tornou mais visível na sociedade nacional, a partir dos anos de 1990 (Brasil, 2021, p. 6, grifo nosso).

Há aqui uma obliteração do debate precedente ao período demarcado que influenciou profundamente o pensamento geográfico brasileiro desde a década de 1970, podendo ser pontuado historicamente no ano de 1978, no terceiro Encontro Nacional de Geógrafos realizado pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) como bem remete Moreira (2000), e tem inegável impacto até os dias atuais. Em outras palavras, esse debate não se tornou visível a partir da década de 1990, mas foi acortinado — ao meu ver — a partir da década mencionada como forma de incorporação epistêmica com claro intuito político-econômico que produziu, inclusive, formas fragmentárias-psicologizantes para a produção do conhecimento — a pós-modernidade — como bem analisou Rocha (2010, p. 10) em seu estudo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais:

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia **Essays of Geography | POSGEO-UFF**

Malgrado as confusões teóricas que perpassam todo o texto presente nos Parâmetros de Geografia, resultante – para não ser ofensivo – de um explícito ecletismo na forma de compreender esta ciência por parte de quem elaborou os documentos, é clara a intenção do Estado em oficializar uma geografia de fundamentação fenomenológica e construtivista nas salas de aulas, como podemos concluir se analisarmos as prescrições feitas para esta disciplina no contexto da política curricular oficial em implementação no Brasil.

Para Paulo Neto (2010) e Coutinho (2011), esse momento caracteriza o *debacle* das teses socialistas e marxistas, assim como sua forma de interpretação do mundo, devido às experiências negativas do regime soviético. Em seu lugar, no amplo campo das ciências sociais, adentraram as teorias pós-modernas impetrando uma nova ética de ser-estar no mundo, e a própria concepção de emancipação humana, buscando dentro do capitalismo formas contestatórias de cunho individual, identitário, multicultural e subjetivista, muito convergente às teses neoliberais — como aqui já exposto. No caso da educação:

Há uma predominância da realidade fragmentada, como se toda ela fora feita de partes que se combinam e se desprendem para novas combinações aleatórias, como é possível fazer com um conjunto de imagens fotográficas em que cada unidade é vista separadamente abstraída do contexto que lhe dá o significado, que explica sua gênese e sua particularidade histórica (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 102)

O oitavo momento da análise recai sobre o campo de atuação dos geógrafos educadores, que sob minha concepção se encontra reduzida, por não incluir outras possibilidades verificáveis na realidade como a gestão escolar e dos sistemas de ensino em relação tanto ao conteúdo didático, quanto a própria dinâmica em sua totalidade, assim como a elaboração de recursos didático-pedagógicos, etc.

O Licenciado pleno em Geografia poderá atuar como professor de Geografia nas séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Também estará habilitado para realizar assessoria pedagógica na área de Geografia e capacitado para ministrar cursos de curta duração em temas pertinentes às áreas de estudos ligadas à Educação, Pedagogia e Ensino de Geografia (Brasil, 2021, p. 9).

Por fim, dentre outros elementos cabíveis para o exame mais profundo — como por exemplo as aporias da relação ensino-pesquisa-extensão, a miscelânea teórico-conceitual, etc. —, ressaltamos a avaliação calcada no saber-fazer e a previsão avaliativa nos moldes do Projeto de Lei Nº 6114/2009, que propõe o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

Os modelos avaliativos devem ser os mais diversos, valorizando estratégias desafiantes como os trabalhos de iniciação científica, os projetos inter - e multidisciplinares, as visitas técnicas, os trabalhos em equipe, o desenvolvimento de protótipos, as monitorias, a participação em empresas juniores e outras atividades empreendedoras. O **‘saber fazer’ passa a ser a tônica das dinâmicas de avaliação** (Brasil, 2021, p. 12, grifo nosso).

As atividades de avaliação de egressos continuarão entre dois (02) e cinco (05) anos após a colação de grau e deverão ser acompanhadas por mecanismo institucional capaz de atualizar e estimular os ex-alunos à reinserção no ambiente acadêmico para a formação continuada através de cursos de atualização profissional e de pós-graduação (Brasil, 2021, p. 12).

Sobre a proposta contínua de avaliação dos egressos e a forma que a mesma coincide com o ENAMEB, que prevê a aplicação de modo “voluntário” no intervalo de cinco anos, cabe a ressalva acerca da utilização deste mecanismo como forma de responsabilização — fato exposto no segundo inciso do Artigo Nº 3 (Brasil, 2009)⁴⁴. Ao mesmo tempo, por mais que não se institua no documento proposto para as DCN dos cursos superiores de Geografia, cabe apontar evidentemente o caráter da avaliação, que ficou a cargo apenas da finalidade fincada na reinserção para a formação continuada. Acreditamos que não seria a avaliação um elemento para tal, e ao mesmo tempo uma forma de recenseamento para a predisposição da atualização profissional que em si é realizada de diferentes formas, como já descrito aqui diante da primazia da UAB. Isto, para além de incorrer em uma formação de cunho interessado para a evidencição limitada pela prática — saber fazer —, impetra de modo salutar a crítica sobre as condições materiais dos estudantes da pós-graduação em relação ao mundo do trabalho. Não precisamos esboçar leituras sobre os dilemas para a realização dos cursos de pós-graduação acadêmico e profissional nos dias atuais, em tempo cada vez mais enxuto, considerando, inclusivo, a dinâmica de trabalho dos discentes que, em muito dos casos, não gozam de licença para tal.

Considerações finais

Ao longo do texto observamos a simetria entre os documentos sob as premissas aqui elencadas introdutoriamente sobre os princípios em curso para a “concreção” do professor de novo tipo. Enquanto a BNC-Formação impulsiona o pragmatismo como ente para a formação

⁴⁴ “§ 2º Os sistemas de ensino poderão, a seu critério, utilizar os resultados do Enameb como parte de programas de avaliação de desempenho e para fins de progressão na carreira do magistério, nos termos de regulamento” (Brasil, 2009, p. 2).

interessada na prática da prescrição curricular em voga na Educação Básica, e aferida por meio das avaliações externas que imputam a métrica da qualidade educacional, a proposta para as DCN de Geografia intencionam a inclusão do conteúdo em nosso campo científico no mesmo formato, onde ambos se originaram no mesmo mecanismo institucional de cunho autocrático. Indissociável desta consideração, sob nossa ótica os documentos dialogam e rearranjam como forma-conteúdo as finalidades formativas na contemporaneidade em pleno acordo às recomendações internacionais em tempos de crise orgânica do capital que pode ser concebida no espaço-tempo. Enquanto a BNC-Formação pretende a unificação do receituário para o incremento pragmático da BNCC, as DCN de Geografia inferem o conteúdo científico desta de forma precária, oportunista e confusa. E acresço que o último documento analisado vai além no aspecto mercantil ao reforçar a necessidade da criação dos CSTs sem, no mínimo, identifica-lo na atualidade como estratégia de liofilização do Ensino Superior.

Outro fator merecedor de destaque se insere na lógica, no léxico e no corpo textual que idealiza os sujeitos históricos sem, no mínimo, se resguardar de dados e análises da realidade em si. Mais do que a BNC-Formação, este se deleita nos termos gerenciais para a formação em nosso campo científico sem atentar para as estratégias que o forjam sendo, consecutivamente, raso na apreciação ideológica. Ao nosso ver, uma Diretriz Curricular Nacional comporta elementos verificáveis na realidade inexorável de sua genealogia para, minimamente, compor o método que se baseia uma referência documental em um dado ramo da ciência. Neste sentido, além de preencher as orientações com o cunho mercantil obedecendo as tendências contemporâneas, se furta da história como aspecto fundante de qualquer investigação refletindo o presenteísmo recursal da pós-modernidade.

Tal feito tem provocado consequências profundas no cotidiano científico e sua inserção no debate na sociedade civil, vide a conjuntura anticientificista e, até, as predileções panorâmicas da ciência para o tratamento e a nova fase de recusa da escola – poderíamos aqui mencionar uma *nova tipologia da geografia dos professores* no sentido lacosteano — que se arranja simetricamente ao pragmatismo. Entretanto, a redação do estatuto epistemológico geográfico, seu ancoradouro no *saber fazer*, suas métricas defendidas, etc., comungam do mesmo princípio prático da docência na BNC-Formação que logram, analiticamente, ao trabalho alienado-regulado que reconduz a identidade docente nos dias atuais.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. *Ensaios de Geografia*. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Côncios das demandas verificadas em diferentes momentos no exame da BNC-Formação, como por exemplo de professores formados adequadamente, das novas morfologias do trabalho docente, do incremento ao enxugamento teórico em contraposição à sobrevalorização da prática, que se apresentam de forma simétrica na proposta de DCN para os cursos superiores de Geografia, coexiste uma teleologia que se contrapõe à histórica constituição da identidade docente defendida por diferentes teóricos do campo da educação, e, por conseguinte, se banha no mesmo receituário gerencial-neoliberal para a relação ensino-aprendizagem – o fazer regulado metricamente. Torna-se salutar, neste sentido, conferir ao leitor que as ações se coadunam simetricamente tanto para a formação de um docente maleável-adaptável para as novas morfologias do trabalho em tempos de re-des-identificação do-no labor, quanto para a inserção de novos *fronts* mercantis. Não estamos apontando a farsa, pois essa inaugurou um tempo pretérito. Trata-se de tragédia.

Referências

- AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 01, p. 177-194, 2013.
- ANDRADE, R. C.; CORREIA, L. F. Considerações sobre o trabalho docente no Brasil: uma breve radiografia e apontamentos presente-futuros. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 105, p. 67-92, 2021.
- ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARELARO, L. R. G. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 11-17, 2017.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1105-1126, 2004.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 11 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm>. Acesso em 11 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 11 de março de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 11 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em 11 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm>. Acesso em 11 de março de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 12 de março de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 11 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113 de 20 de dezembro de 2020**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2023.

BRASIL. **Orientação para as Diretrizes Curriculares de Geografia – versão final**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/233491-dcns-de-geografia-3-consulta/file>>. Acesso em 12 de março de 2022.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024. Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

BRESSER-PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 2, p. 391-410, 2008.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Profesores excelentes**: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial, 2014.

CAETANO, M. R.; COSTA, M. O. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da *Teach For All* no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 48, 2018.

CARMO, L. B.; SILVA, K. A. C. P. C. Formação continuada no brasil, chile e cuba: políticas e concepções. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27029-27029, 2022.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CUNHA, L. A. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & sociedade**, v. 25, p. 423-460, 2004.

DIEESE. **Nota Técnica**. Desafios da Educação Brasileira: comentários sobre os indicadores da publicação Education at a Glance 2019, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nº 217, novembro de 2019. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec217educacao/index.html?page=1>>. Acesso em 14 de março de 2023.

DIEESE. **Boletim emprego em pauta**. Nº 23, setembro de 2022. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2022/boletimEmpregoemPauta23.html>>. Acesso em 14 de março de 2023.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

FIDALGO, F. S. Qualidade, novas tecnologias e educação. *In*: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. **Controle da qualidade total**: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo. **Seminário de Educação Brasileira**, v. 3, 2011.

FRIGOTTO, G. Escola “sem” partido. **Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024. Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

HARVEY, D. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

HELENE, O. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

HIRATA, H. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. RIOS, I.; TEIXEIRA, J. E.; CORTELLA, M. S. **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dadosabertos/indicadoreseducacionais/esforco-docente>>. Acesso em 11 de março de 2023.

INEP. **Censo da Escolar**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em 13 de março de 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 12 de março de 2023.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2018.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

LIMA, I. G; HYPOLITO, A. M. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), p. 51-64, e2015290, 2020.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.
Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente: crônica de uma morte anunciada. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0186542, 2019.

LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Outubro**, v. 6, p. 73-80, 1998.

MACEDO, J. M. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MACHADO, L. R. S. (Org.). **Controle da Qualidade Total**: uma nova pedagogia do capital. Minas Gerais: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 376-389, 2010.

MARTINS, A. S.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley **Educação básica**: tragédia anunciada. São Paulo: Xamã, 2015.

MELLO, M. M. L.; RODRIGUES, V. S. Ensino Médio no Brasil: reordenamento federal e estadual. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, 2022.

MÉSZÁROS, Í. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 405-429, 2017.

MOREIRA, R. Assim se Passaram Dez Anos-A Renovação da Geografia Brasileira no Período 1978-1988. **GEOgraphia**, v. 2, n. 3, p. 27-49, 2000.

NEGRI, F. **Políticas públicas para ciência e tecnologia no Brasil**: cenário e evolução recente. Brasil: IPEA, 2021.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

PINTO, G. A.; ANTUNES, R. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

POCHMANN, M. Os trabalhadores na regressão neoliberal. *In*: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.). **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE, 2020.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

POSSATO, B. C. Absenteísmo e condições de trabalho docente: o que narram os professores?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 107-127, 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, p. 41-87, 2011.

ROCHA, G. O. R. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Contrapontos**, v. 10, n. 01, p. 14-28, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, A. M. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v.5, n.9, p. 587-610, 2020.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

Singer, A. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, J. S. Gerencialismo. **Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior**: glossário. Rio de Janeiro: Publit, p. 182-187, 2016a.

SOUZA, J. S. Apresentação do dossiê "Reforma gerencial e novos desafios para a gestão do trabalho escolar". **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 09-20, 2016b.

SOUZA, J. S. Neofascismo e anticientificismo como estratégia atual da burguesia para enfrentar a crise orgânica do capital. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 11-22, 2020.

SOUZA, J. S. Cursos Superiores de Tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 320-342, 2020.

TARLAU, R; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

TRAVITZKI, R. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 500-520, 2020.

VEIGA, C. C. P. S. Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil. Nova Iguaçu (RJ); Seropédica (RJ): 2020. 374 Fls. **Tese** [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

ZAN, D; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. **Revista Amazônica**, v. 4, n. 2, p. 01-09, 2019.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Análise Crítica Sobre as Tendências da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para a Formação-Atuação Docente. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, n° 23, e102302, 2024.

Submissão em: 25/10/2023. Aceito em: 12/12/2023.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons