



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E  
TERRITÓRIO (ILATIT)**

**GEOGRAFIA- LICENCIATURA**

**CURRÍCULO ESCOLAR: INVESTIGANDO A TEMÁTICA NOS PROJETOS  
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DE  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

**BERNARDO CARÁ DE OLIVEIRA**

Foz do Iguaçu  
2021



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E  
TERRITÓRIO (ILATIT)**

**GEOGRAFIA- LICENCIATURA**

**CURRÍCULO ESCOLAR: INVESTIGANDO A TEMÁTICA NOS PROJETOS  
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DE  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

**BERNARDO CARÁ DE OLIVEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Franzi

Foz do Iguaçu,  
Outubro de 2021

**BERNARDO CARÁ DE OLIVEIRA**

**CURRÍCULO ESCOLAR: INVESTIGANDO A TEMÁTICA NOS PROJETOS  
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DE  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Franzi  
UNILA

---

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha  
UNILA

---

Prof. Dra. Ana Paula Araújo Fonseca  
UNILA

---

Prof. Dra. Léia Aparecida Veiga  
UEL

Foz do Iguaçu,  
Outubro de 2021

## TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Bernardo Cará de Oliveira

Curso: Geografia

	Tipo de Documento
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais

Título do trabalho acadêmico: CURRÍCULO ESCOLAR: INVESTIGANDO A TEMÁTICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

Nome do orientador(a): Prof. Dra. Juliana Franzi

Data da Defesa: 07/10/2021

### Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho às minhas vózinhas  
Edit e Iracema que dançam como  
borboletas e me guiam de onde estão.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, Deborah e Luiz, minha força, motivação e meu amor maior na Terra, que com toda paciência e carinho me ajudaram na conquista desse sonho.

A minha companheira Williana, pela sua capacidade de me tranquilizar e ser parceira em todos os momentos.

A minha família em Foz do Iguaçu, William Rolim, Douglas Ferreira e Matheus Melquiades cuja irmandade é sem palavras, levarei vocês por toda a vida.

Agradeço à minha orientadora Juliana Franzi, pela confiança, pelas trocas e aprendizados nessa etapa tão importante.

Aos meus colegas Raquel Bispo, Juliana Silva e Simão Villanueva, pelas trocas sinceras e momentos de alegria que fizeram a diferença nesse percurso.

A Lucas Leme, pela coragem e ousadia nessa vinda comigo a UNILA, e também, pela sua motivação na constante defesa e valorização do projeto Latino-Americano.

A Lucas Santos pelos conselhos.

Aos professores da banca, cujas contribuições engrandecem o trabalho.

*Resgate suas forças e se sinta bem  
Rompendo a sombra da própria loucura  
Cuide de quem corre do seu lado e quem te quer bem  
Essa é a coisa mais pura  
C.B.JR*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar a discussão sobre currículo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia de Universidades Públicas do Estado do Paraná. Tal pesquisa é estimulada pelo contexto contemporâneo nacional, marcado pelos crescentes ataques neoliberais e conservadores contidos na reforma empresarial da educação e na homologação da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, analisaremos o currículo, trazendo inicialmente diferentes compreensões sobre tal conceito, bem como as formas que o mesmo se materializou na educação formal ao longo da história. Considerando a necessidade de se abordar o tema do currículo nos cursos de Licenciatura em Geografia, apresentamos os resultados de uma pesquisa documental que visou identificar e analisar os PPCs de tais cursos nas universidades públicas do Estado do Paraná. Para isso, foram analisados PPCs de 14 cursos, totalizando 697 disciplinas. Destas, apenas 2 continham a palavra currículo no nome e outras 20 na ementa. Além disso, também foram observadas as menções a palavras gênero, sexualidade, raça/etnia, classe/periferia. Os resultados da pesquisa indicaram que a abordagem acerca da temática sobre o currículo poderia aparecer de forma mais explícita nas nomenclaturas e ementas dos componentes curriculares de tais Licenciaturas, assegurando, de modo mais efetivo, o tratamento do tema na formação dos(das) estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades analisadas.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Educação; Licenciatura; Geografia.



## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo identificar y analizar la discusión sobre el currículo en los Proyectos Pedagógicos de los profesorados en Geografía de las Universidades Públicas del Estado de Paraná. Dicha investigación es estimulada por el contexto nacional contemporáneo, marcado por los crecientes ataques neoliberales y conservadores contenidos en la reforma empresarial de la educación y en la ratificación de la Base Curricular Nacional Común. Por tanto, analizaremos el currículo, aportando inicialmente diferentes entendimientos sobre este concepto, así como las formas en que se materializó en la educación formal a lo largo de la historia. Considerando la necesidad de abordar la temática curricular en los cursos de profesorado en Geografía, presentamos los resultados de una investigación documental que tuvo como objetivo identificar y analizar los PPCs de dichos cursos en las universidades públicas del Estado de Paraná. Para eso, analizamos PPCs de 14 cursos, totalizando 697 disciplinas. De estos, solo 2 tenían la palabra currículo en el nombre y otras 20 en el plan de estudios. Además, también se observaron menciones de las palabras género, sexualidad, raza/etnia, clase/periferia. Los resultados de la investigación indicaron que el abordaje de la temática sobre el currículo podría aparecer de manera más explícita en las nomenclaturas y programas de los componentes curriculares de dichos profesorados, asegurando, de manera más efectiva, el tratamiento de la temática en la formación de los estudiantes de las carreras de profesorado en Geografía de las universidades analizadas.

**Palabras clave:** Base Curricular Nacional Común; Currículo; Educación; Profesorado; Geografía.

## ABSTRACT

This paper aims to identify and analyze the discussion on curriculum in the Pedagogical Projects of Undergraduate Geography Teaching Degree at Public Universities in the State of Paraná. Such research is stimulated by the contemporary national context, marked by the growing neoliberal and conservative attacks contained in the business reform of education and in the ratification of the Common National Curriculum Base. Therefore, we will analyze the curriculum, initially bringing different understandings about this concept, as well as the ways that it is materialized in formal education throughout history. Considering the need to address the curriculum theme in Geography Teaching Degree courses, we present the results of a documentary research that aimed to identify and analyze the PPCs of such courses in public universities in the State of Paraná. For this, PPCs from 14 courses were analyzed, totaling 697 disciplines. Of these, only 2 had the word curriculum in the name and another 20 in the programs. In addition, mentions of the words gender, sexuality, race/ethnicity, class/periphery were also observed. The research results indicated that the approach to the theme about the curriculum could appear more explicitly in the nomenclatures and syllabuses of the curricular components of such Degrees, ensuring, in a more effective way, the treatment of the theme in the training of students of the Teaching Degree courses in Geography from the analyzed universities.

**Key words:** Common National Curriculum Base; Curriculum; Education; Teaching Degree; Geography.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Presença do termo currículo nas nomenclaturas das disciplinas.....	44
<b>Tabela 2</b> - Nomenclatura das disciplinas que oportunizam uma reflexão sobre o currículo...	45
<b>Tabela 3</b> - Presença do termo currículo nas ementas das disciplinas.....	47
<b>Tabela 4</b> - Presença dos termos (gênero, sexualidade, raça/etnia, classe/periferia) contidos nas ementas.....	48

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO MOBILIZADORA DESTA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
<b>3 ANALISANDO O CURRÍCULO .....</b>	<b>25</b>
3.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO.....	26
3.2 AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO.....	27
3.3 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO.....	33
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>38</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>41</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso situa a discussão sobre o currículo no contexto contemporâneo brasileiro, com vistas a analisar as implicações do currículo escolar principalmente para a área de Licenciatura em Geografia. Tal discussão emerge sobretudo a partir dos tensionamentos emanados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o contexto no qual tal documento foi forjado, marcado por uma série de demandas conservadoras e neoliberais.

Embora não seja recente, nem tenha emergido exclusivamente com a homologação da BNCC - ano de 2017 para Ensino Infantil e Fundamental e 2018 para Ensino Médio (neste caso, via Medida Provisória) - a tônica posta na discussão curricular ganha um destaque nunca antes visto. Isto porque, a BNCC foi utilizada como instrumento de força pelos “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2018), os quais visavam assegurar seus interesses mercantis. Nesta conjuntura, os próprios profissionais da educação foram pouco respeitados, ouvidos e considerados para a elaboração do documento, tendo prevalecido as demandas dos grandes grupos empresariais e as demandas conservadoras (MACEDO, 2017).

Partindo da compreensão de que os profissionais da educação devem ser formados, desde a formação inicial - a Graduação em Licenciatura - para assumirem seu efetivo espaço na discussão sobre o currículo escolar, optamos por analisar o espaço e as possibilidades de debate sobre o currículo nos cursos de Geografia em Licenciatura. Cientes de que a discussão sobre currículo não se trata apenas de uma tarefa que deve ser atribuída aos cursos de Licenciatura em Pedagogia e, nos deparando com as limitações relativas ao tempo para a realização da presente investigação, optamos por analisar o curso de formação do autor deste trabalho - a Licenciatura em Geografia.

Para tal, aprofundamos o debate no cerne das suas implicações para a formação e exercício da profissão docente a partir das precarizações oriundas da BNCC e os descaminhos prescritos para o currículo formal. Entendemos que a reforma empresarial da educação trata-se de uma imposição do Estado, aliado aos agentes do capital, que tanto crescem e se articulam no território.

Para realizar tal análise, focamos na discussão sobre as teorias do currículo escolar, trazendo, inicialmente, diferentes compreensões sobre tal conceito, bem como as formas como o currículo se materializou na educação formal ao longo da história.

Por fim, apresentamos os resultados de uma pesquisa documental que visou identificar e analisar o tema do currículo em catorze (14) PPCs da Geografia, grau Licenciatura, de universidades públicas do Estado do Paraná, a saber: Universidade Federal do Paraná – (UFPR) – campus Curitiba e Matinhos, Universidade Federal da Integração Latino-Americana – (UNILA), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (Unioeste) – campus Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão, Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR) – campus Campo Mourão, Paranavaí e União da Vitória, Universidade Estadual do Norte do Paraná – (UENP) – campus Cornélio Procópio, Universidade Estadual do Centro Oeste – (UNICENTRO) – campus Irati e Cedeteg/Guarapuava, Universidade Estadual de Londrina – (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Dado os limites do trabalho, não adentraremos em todos os meandros das questões que emergem com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que sabemos que a BNCC não caminha sozinha, mas se articula a outros projetos perversos para a educação, tal como a aposta nas escolas militares, no ensino domiciliar, nos *vouchers* educacionais, na indústria do material didático, nas avaliações em larga escala, no tema do empreendedorismo e da educação financeira, dentre outros intentos que jogam contra os avanços outrora obtidos para a educação brasileira. Contudo, mesmo cientes destes vários elementos que se somam e se articulam à BNCC, não adentraremos em uma análise exaustiva sobre eles, dado que a opção por este caminhos nos distanciaria do escopo do nosso trabalho.

Elencamos as principais ideias no que tange ao currículo, sua prescrição normativa, seus impactos na formação docente, bem como na atuação profissional, e as possibilidades da discussão nos cursos de formação docente em Geografia, grau Licenciatura. Reiteramos que isto não implica considerarmos que se trata de uma questão singular da área da Geografia, mas sim de um debate que permeia todas as Licenciaturas. Dito de outro modo, consideramos

que são os profissionais da educação - já formados ou em processo de formação - que devem assumir o espaço de discussão sobre o currículo escolar.

É de fulcral importância uma análise sobre o currículo articulada à investigação sobre a atual conjuntura política brasileira, e diante disso, é possível perceber o currículo e os rumos da educação como lugar, identidade (SILVA, 2015) e território em disputa (ARROYO, 2011). A busca por espaços de discussão acerca do currículo é um movimento dialético que perpassa, ou deve perpassar, a formação dos licenciandos no Ensino Superior.

Neste sentido, a partir da tese de Araújo (2020) das provocações de Santos (2014) e Souza (2006), corroboramos com o aprofundamento da discussão a respeito do lugar como resistência e combate à reprodução das desigualdades socioespaciais.

A partir das perspectivas pós-críticas do currículo, as quais descreveremos posteriormente com maiores detalhes, a escola deve ser entendida como território de luta já que o currículo representa o lugar da insurgência contra-hegemônica. É preciso enxergar as possibilidades e os movimentos dos lugares como ação para construir coletivamente e transformar os usos dos territórios. Dessa perspectiva, almeja-se construir forças de resistência, para que os lugares não sejam mais mundializados pela forma imposta pelo capitalismo, mas sim, no fazer solidário e coletivo que busca e exprime sonhos de transformações sociais a despeito das desilusões sistêmicas, burocratas e tecnicistas.

## **2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO MOBILIZADORA DESTA PESQUISA**

Conforme já mencionamos anteriormente, o tema do currículo escolar é indiscutivelmente, no contexto brasileiro atual, um tema sobressalente, sobretudo em virtude dos tensionamentos advindos dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018) que, pela via do currículo, mais precisamente por meio da homologação da Base Nacional Comum Curricular, encontraram uma forma de materializar uma série de demandas conservadoras para a educação escolar (MACEDO, 2017) bem como os interesses empresariais ligados, dentre outros aspectos, à indústria do material didático (FREITAS, 2017[1]).

Cabe retomar que a conjuntura histórica e política na qual o tema do currículo ganha destaque e passa a ser mais notavelmente cooptado pelos interesses empresariais é marcado pelo Golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff. Segundo Marcelo Braz (2017), “o impeachment foi um “golpe democrático” operado no âmbito da democracia burguesa em funcionamento. Foi, assim, um golpe nas ilusões democráticas geradas pelos limites próprios da ordem burguesa (e de sua democracia), cuja condição cria suas próprias ilusões” (BRAZ, 2017, p. 89).

Nos marcos de tal acontecimento histórico – o impeachment da presidenta Dilma Rousseff – o campo educacional passa a ser cada vez mais pressionado a responder aos anseios de um grupo que visa o lucro e a comercialização da educação, buscando transformá-la em mercadoria. Nesta direção, a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular é vista como um instrumento necessário para normatizar os conteúdos mínimos a serem estudados em todo o território nacional, ferramenta sem a qual, seria demasiado difícil padronizar as avaliações em larga escala e amparar a grande indústria do material didático.

É preciso ponderar, contudo, que a indicação pela necessidade de uma base comum para o currículo escolar tem um histórico que remonta desde a Constituição Federal de 1988, passa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014). Com efeito, ao final da década de 1990, uma primeira materialização deste debate é oferecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na



ocasião, porém, o documento oferecia orientações, e não ainda uma normatização, sobre o currículo comum. Entretanto, o tensionamento foi para além das orientações e acabou tomando corpo a necessidade de um instrumento normativo capaz de contemplar aspectos comuns que deveriam ser abordados em todo território brasileiro, tão amplo e diverso. Aliás, é justamente no próprio governo *Dilma* Rousseff que se inicia o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (AGUIAR, 2019; GIROTTO, 2018).

Nesse contexto de avanço do neoliberalismo mundializado, suas ações, políticas e subjetividades se escancaram para sociedade no sentido de ser colocado como o salvador da pátria. “A chamada nação ativa alimenta sua ação com a prevalência de um sistema ideológico que define as ideias de prosperidade e de riqueza e, paralelamente, a produção da conformidade” (SANTOS, 2015, p. 156). Para tal, suas ideologias devem estar bem presentes no âmago da sociedade e principalmente, nos indivíduos. Com isso, a socialização é instruída desde cedo na escola e no imaginário do senso comum a valorizar a meritocracia, a competitividade, o empreendedorismo e as liberdades individuais, mas para isso, quem deve dar conta de regular tamanha ânsia é o mercado, e não o Estado.

Por isso, um dos pilares do neoliberalismo é o Estado mínimo, que abre caminhos para o mercado se “autorregular”. Tal ideologia ilude e molda os seres humanos a crerem em seus méritos e as ditas liberdades pessoais e sociais, pois é essa lógica que dita a “colocação na hierarquia social” (FREITAS, 2018). E a imagem do Estado, portanto é construída como inimiga da população por ser um gestor incompetente, afinal, é o mercado que domina tais qualidades e que possui o *know how* (saber fazer). Sendo assim, as atitudes dos investidores e dos agentes do capital, bem como de organizações internacionais, vão no sentido de diminuir os Estados, e abrir alas para a entrada do capital transnacional. “A chamada nação ativa, isto é, aquela que comparece eficazmente na contabilidade nacional e na contabilidade internacional, tem seu modelo conduzido pelas burguesias internacionais e pelas burguesias nacionais associadas” (SANTOS, 2015, p.156).

Aliado a tal lógica dominante, são necessárias políticas, ou a falta delas, para precarizar os serviços públicos nacionais, o que permite, primeiramente, a revolta da

população e a descrença no Estado e, secundariamente, a exigência de um mercado que sirva como remédio salvador.

A chamada nação passiva é constituída pela maior parte da população e da economia, aqueles que apenas participam de modo residual do mercado global. (...) As atividades dessa nação passiva são frequentemente marcadas pela contradição entre a exigência prática da conformidade, isto é, a necessidade de participar direta ou indiretamente da racionalidade dominante, e a insatisfação e inconformismo dos atores diante dos resultados sempre limitados. Daí o encontro cotidiano de uma situação de inferiorização, tornada permanente, o que reforça em seus participantes a noção de escassez e convoca a uma reinterpretação da própria situação individual diante do lugar, do país e do mundo (SANTOS, 2015, p.157).

É nessa perspectiva que os “reformadores empresariais da educação” adentram na educação brasileira e se apropriam do descaso, ou de um “projeto de crise” como bem coloca Darcy Ribeiro. E mais especificamente é por meio do currículo que se impõem as ideologias dominantes do projeto capitalista de sociedade.

Portanto, fica evidente como a “reforma empresarial” da educação brasileira e a BNCC, são modelos importados do centro do capitalismo adjuntos das ideologias dominantes que a carregam e a prescrevem.

Essa ideia de um currículo comum (*commom core*) foi implementada em 2010 nos Estados Unidos, ela regulamenta apenas o inglês e a matemática e não se trata de uma norma (distinto, portanto, do caso brasileiro com a BNCC) sendo os Estados que escolhem sua implementação ou não. De acordo com Luiz Carlos de Freitas, os resultados, nos EUA, não foram os esperados nos testes padronizados da avaliação escolar, mesmo com as mudanças curriculares e nos métodos de ensino. Os argumentos contrários a ela, foram no sentido de que a equação para medir o desempenho, não fecharia ao deixar de lado a consulta aos professores, por não haver mudanças estruturais como a redução de alunos por sala e a melhor valorização dos profissionais. Para Freitas:

A Base orienta a avaliação da escola, do professor e dos estudantes – através de exames nacionais, estaduais e municipais – e, portanto, consiste em uma camisa de força para todas as instâncias envolvidas. Se isso não bastasse, os

materiais didáticos são produzidos segundo seus ditames. Esta tentativa de *alinhamento formal*, no entanto, não parece ser suficiente (FREITAS, 2021)<sup>1</sup>

É nítido que a “reforma empresarial” da educação brasileira é um projeto que vem sendo tramado a longa data, aliada, portanto, do Estado nação e da burguesia que, juntos, precarizam o ensino para então privatizá-lo. Ressalta-se, deste modo, que a privatização não é apenas na busca pelo lucro e transformação da educação em mercadoria, é também focada na reprodução das ideologias dominantes. Com isso, vale ressaltar, portanto, a simbiose entre o Estado brasileiro, os órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e entidades nacionais do setor empresarial brasileiro como o “Todos pela Educação” organizado pelos grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e a “Fundação Lemann” do empresário Jorge Paulo Lemann. Tais grupos, que investem e passam a atuar no campo da educação buscam, de maneira simplória, aliar o desenvolvimento da educação com o crescimento econômico. No entanto, como mencionado anteriormente, o que está por trás dos valores capitalistas que buscam normatizar, é a transformação do público para o privado, transformando a educação em mercadoria passível de rentabilidade.

Krawczyk e Oliveira (2021) alertam para o projeto da educação financeira que vem ganhando força nos últimos anos, criado em 2010, através do decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010 e agora renovado pelo decreto n.10.393, de 09 de junho de 2020. Essa Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), é lançada nas escolas através do MEC, e gerida pelo Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF) sendo atualmente presidido pelo Banco Central. Os membros do Fórum são oito órgãos e entidades de governo responsáveis, respectivamente, Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários, Superintendência de Seguros Privados, Secretaria do Tesouro Nacional da Secretaria Especial de Fazenda do Ministério da Economia, Secretaria de Previdência da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia, Superintendência Nacional de Previdência Complementar, Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça e Segurança Pública e Ministério da Educação. Compete ao Fórum, “divulgar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal” (BRASIL, 2020) e para isso é preciso

---

<sup>1</sup> FREITAS, 2021, BNCC americana: uma década perdida; disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/18/bncc-americana-uma-decada-perdida/>

a “formação de parcerias com órgãos e entidades públicas e com instituições privadas” (BRASIL, 2010).

Krawczyk e Oliveira (2021) expõem que:

no Brasil, o quadro regulatório de indução à privatização da educação inclui, entre outras legislações, o Decreto Federal n. 3.100/99, que versa sobre as OSCIPs, cuja finalidade é “realizar serviços sociais não mais considerados como função exclusiva do Estado” por meio de parcerias e a Lei n. 11.079/2004 das Parcerias Público-Privadas (PPPs), que potencializou um novo regime de contratação na esfera pública, permitindo a entrega ou a gestão compartilhada de serviços públicos com a iniciativa privada. (Krawczyk; Oliveira, s/p, 2021)<sup>2</sup>

Para tal, um dos objetivos é oferecer aos professores cursos gratuitos de formação em educação financeira, para que o tema esteja presente nas salas de aula. E assim, de acordo com BRASIL (2021): “A formação de professores em educação financeira, para atingir os estudantes brasileiros, está alinhada a diretrizes globais e recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. Vale ressaltar a experiência do projeto piloto (2008-2010) que levou a tentativa da educação financeira para o ensino médio das escolas públicas dos estados: Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Tocantins e Distrito Federal; e com isso “O material didático do projeto piloto, distribuído para 26 mil alunos e 2 mil professores de 891 escolas (...). Não se trata de matéria extracurricular. O tema foi abordado nas aulas de matemática, ciência, história, geografia e português” (BRASIL, 2021). Ou seja, a educação financeira e esse projeto como pauta da égide do capital, não se limita de maneira extracurricular, mas vai tomando corpo no currículo formal da educação básica. Seguindo tais interesses, o MEC e a Comissão de Valores Mobiliários no dia 17 de agosto de 2021, firmaram parceria um Acordo de Cooperação Técnica para capacitar 500 mil professores da educação básica de forma gratuita para “implantar a cultura da educação financeira no Brasil” (BRASIL, 2021).

É dessa maneira que o empresariado se mobiliza e com isso, portanto, são construídas possibilidades de negócios e investimentos, no ramo da educação. Dessa maneira, além dos caminhos para privatizações do serviço público, está aberta a narrativa da subjetividade neoliberal. O papel da educação pública passa a ser definida cada vez mais pela ótica da

---

<sup>2</sup> KRAWCZYK e OLIVEIRA, 2021, Quando a escola ensina a submissão financeira; disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/quando-a-escola-ensina-a-submissao-financeira/>

economia capitalista. Tais conhecimentos financeiros adentram o currículo prescrito da BNCC através do “projeto de vida” e seus ensinamentos/exigências de responsabilização individual. Dessa maneira, são notáveis as instrumentalizações da educação pública e os caminhos que permitem o avanço da indústria dos livros didáticos, inclusive o Instituto Unibanco com coordenação do Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) elabora e disponibiliza gratuitamente desde 2013 materiais didáticos para o ensino de educação financeira nas escolas de ensino fundamental e médio.

É a lógica empresarial-nacional-burguesa que pauta a importação de modelos oriundos do centro do capitalismo sem ponderação nenhuma, apenas mirando no lucro e na impregnação dos valores neoliberais. Tais medidas, assim como outras formas de fazer política, forçam a entrada nos territórios latino-americanos em busca da rentabilidade e exploração de novos mercados. Com isso, o projeto dos *vouchers*<sup>3</sup> de cunho neoliberal e já fracassado nos Estados Unidos e no Chile é importado para o Brasil, com vista a ser implantado no contexto da BNCC por meio da privatização do ensino e da “reforma empresarial” da educação. “Na América Latina é normal: *sempre se entregam os recursos em nome da falta de recursos*” (GALEANO, 2015, p. 197, grifo do autor).

Tal projeto consiste na distribuição de *vouchers* pelo governo para os pais dos alunos, os quais vão no mercado e optam pela escola que os filhos vão estudar a partir de critérios que se baseiam na qualidade oferecida. É a partir dessa lógica que a educação pública passa a ser vista como mercadoria, apesar de ainda ser um direito básico previsto na Constituição Federal de 1988. Dessa maneira estão abertas as portas às empresas educacionais, que com isso disputam e atraem os familiares a colocarem, ou não, mais dinheiro em busca de uma empresa educacional visando maior qualidade/eficiência. Esse modelo corrobora com os princípios individualistas e meritocráticos da sociedade capitalista, que assim ditam e incentivam, a distinção dos sujeitos de acordo com os méritos individuais de poder pagar por uma empresa educacional. Isso acaba se tornando natural, por ser essa a lei do mercado, que estabelece os princípios da concorrência como garantia da melhor qualidade.

---

<sup>3</sup>

Discussão

disponível

em:

<https://avaliacaoeducacional.com/category/os-novos-reformadores/privatizacao/vouchers/>

Dessa maneira, o Estado não participa do projeto educacional, e se reduz ao máximo garantindo apenas o mínimo expresso no *voucher*. Assim, dois cuidados são fundamentais ao olhar para esse processo: o primeiro ponto é a problemática da privatização da educação pública, que deixa de ser construída visando a formação social e crítica da população e passa a ser arquitetada para os interesses do lucro privado. E o segundo é a exigência da sociedade com uma educação subjetiva, ou seja, determinado grupo quer uma educação militar, religiosa ou técnica, etc. É então através dos *vouchers* que a educação pública passa a ser ligeiramente privatizada. Já que não existe meio público e meio privado ou meio privatizado; essa lógica de “publicizar” (FREITAS, 2018) ou, conceder à administração privada, é a estratégia para acessar os recursos públicos do Estado e assim, gerir a crise do liberalismo motivada pelo próprio capitalismo.

A maneira mais concreta para materialização desses projetos da BNCC se concentra em torno das avaliações em larga escala.

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos*, o conteúdo e até sobre os *métodos da escola*. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (FREITAS, 2014, p.1092).

Se as avaliações não fossem em larga escala, mas sim construídas de maneira processual, elas poderiam visar captar em determinado tempo a assimilação por parte dos estudantes, em suas trocas espontâneas e também sequências didáticas implícitas com os professores; nesse sentido as avaliações funcionariam como ótimo instrumento para se medir e questionar onde estamos e quais são as amarras sociais. Fazer o acompanhamento de perto, olhar e buscar para si e para o coletivo, representa enorme reflexão na busca de entender a realidade e as múltiplas relações do espaço geográfico. “A realidade é, além disso, tudo aquilo em que ainda não nos tornamos, ou seja, tudo aquilo que a nós mesmos nos projetamos como seres humanos, por intermédio dos mitos, das escolhas, das decisões e das lutas” (SANTOS, apud SCHMIDT, *The concept of nature in Marx*, 1971, p.196). A tomada de consciência do

ser-estar no mundo, implica em diálogos de abertura de possibilidades para reafirmar as vozes e corpos dominados, marginalizados e excluídos; em todos os lugares, contra a perpetuação do poder hegemônico.

O processo de tomada de consciência -já o vimos- não é homogêneo, nem segundo os lugares, nem segundo as classes sociais ou situações profissionais, nem quanto aos indivíduos. A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. (...) O passo seguinte é a obtenção de uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência (SANTOS, 2015, p. 169).

Tamanho movimento de ação/reflexão representa força para reconstruir as narrativas colonizadas sempre encobertas. É no currículo, portanto, que tal discussão tem sido apagada pelo modelo gerencial normativo de pensar a escola como e para as empresas. Onde se valorizam os conhecimentos e narrativas que inferiorizam e controlam as outras. Assim sendo, é justamente pela apropriação das avaliações que se desqualifica a educação e responsabiliza a classe docente pelos resultados. O trabalho realizado na relação docente-discente perde no quesito dos objetivos, os quais deixam de ser autônomo e espontâneos e baseados no diálogo da tomada de consciência, e passam a ser conteúdos e métodos padronizados. Com a transformação do propósito da educação escolar, os rumos vão na contramão da busca pela emancipação. Ou seja, a padronização das avaliações em larga escala moldam as relações de maneira classificatória e vertical, impondo o modelo gerencial à comunidade escolar, instaurando limites nas discussões do dia-a-dia. São as forças conservadoras que freiam as ânsias por discutir a narrativa dos dominados. “O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição” (SILVA, 2005, p.94).

Esses conjuntos de manobras empresariais organizam a educação com participação direta do Estado burguês capitalista em torno de um currículo mínimo, cujos usos seletivos visam a eficiência para resultados como os crescimentos lucrativos. As empresas se apossam de novos mercados, o que culmina na total desconfiguração da função da escola, e seus objetivos coletivos e inclusivos. Conseqüentemente se torna urgente a expansão e materialização de teorias mais progressistas acerca do currículo, para garantir no ensino

básico público a importância das construções no que tange novas interpretações da história e assim a produção de novos conhecimentos e epistemes capazes de romper de vez com o cânone centralizado na classe dominante internacional.

Diante destes acontecimentos, frente a recente homologação da BNCC e de diversas afrontas à educação pública nacional, fomos mobilizados a investigar o espaço do tema do currículo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia. Na atualidade, as Diretrizes em vigência para os cursos de Licenciatura são apresentadas por meio da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que resolve, em seu artigo 1º, definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Há um forte movimento de contraposição, por parte de diversas associações e instituições educacionais em relação às Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, dado que se entende que a submissão da formação docente às artimanhas da BNCC é um projeto perverso.

Neste movimento de contraposição à BNC-Formação, entende-se que a resolução anteriormente em vigência, a RESOLUÇÃO N° 2, DE 1º DE JULHO DE 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 - foi “amplamente discutida em todo o país, por intermédio de audiências regionais e nacionais [...] (FELIPE, 2020)<sup>4</sup>. Segundo Felipe, a partir deste processo, a resolução de 2015, assegurou uma série de compromissos para com a formação docente, os quais “visavam a uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum” (FELIPE, 2020)<sup>5</sup>. Em contraponto, a Resolução de 2019 para as licenciaturas é fruto de um momento

4

Disponível

em:

<https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-frontos-de>

5

Disponível

em:

<https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-frontos-de>



político marcado pelo Impeachment de Dilma Rousseff. No bojo deste contexto, marcado pela ausência de respeito aos pilares de uma sociedade democrática, a Resolução de 2019, de acordo com Felipe (2020) é balizada, notadamente, nas seguintes características:

1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (FELIPE, 2020)<sup>6</sup>.

Este movimento que vai na contramão da BNC-Formação evidencia a relevância de nossa pesquisa, dado que, se efetivamente queremos atribuir um papel essencial aos profissionais da educação no sentido de serem os principais partícipes em discutir o currículo, é preciso assegurar que tal temática perpassa a formação inicial e continuada destes profissionais. Ademais, cabe mencionar que este trabalho pode auxiliar os cursos de Licenciatura que não fizeram suas adequações de PPC a se repensarem nesse contexto e, deste modo, constituir-se como um instrumento capaz de colaborar para uma leitura crítica deste processo.

Antes, contudo, de adentrarmos na pesquisa documental, passaremos a analisar o conceito de currículo.

---

6

Disponível

em:

<https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>

### 3 ANALISANDO O CURRÍCULO

Com intuito de entender como o currículo é criado, por quais teorias é influenciado, para quem se direciona e por quê, bem como quais interesses o orientam, entendemos que se faz necessária uma análise sobre o processo histórico no qual se dá a construção do currículo, bem como quais momentos políticos, econômicos, sociais e culturais atravessam essa construção.

O caminho a ser percorrido é o de relacionar a função atribuída a sua elaboração pelos agentes financiadores da educação e perceber seus impactos, sobretudo na educação brasileira. Contudo é possível observar também as possibilidades de reconstrução de um currículo mais comprometido com a função social da educação no sentido de oportunizar uma sociedade mais justa.

Antes de sinalizarmos novas formas e sentidos para o currículo, é preciso expor como ele é percebido e como se formaliza como prescrição. Essa discussão atravessa diferentes períodos, e com isso, diversas ideologias que o influenciam e que visam capturar o currículo como instrumento de poder.

Nesta direção, faz-se mister elucidar a visão dominante que o currículo emprega (*carrega*) e, ainda, quem o financia e o manipula. Aliás, podemos indagar: ao manipulá-lo, o faz a favor de quem e contra quem?

Uma análise acerca do currículo está inserida na problemática que a linguagem e os seus discursos carregam, bem como os interesses mascarados e ocultos. Ou seja, o currículo manifesta-se na forma como ele é ditado, definido e, portanto posto, ou mais precisamente: imposto; e é geralmente colocado como formal.

Mas, por outro lado, o currículo pode vir a ser impregnado por teorias educacionais balizadas de um olhar emancipador, efetivamente, envolvidas em proporcionar que a escola seja um cenário promissor para a discussão acerca da diversidade, evidenciando a necessidade de discussão de aspectos como raça/etnia, classe/periferia, gênero e sexualidade por exemplo; variáveis outrora negligenciadas no contexto da educação formal.

Shirley Malta (2013) indaga para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Tais perguntas são vitais para evidenciar que o currículo não é um programa, mas uma série de influências, ideologias, forças e valores perante o professor, o aluno, o espaço e os processos educacionais e sociais de formação. E por isso, não se pode falar em neutralidade do currículo e nem tampouco olhar com inocência, tendo em vista que se encontram envolvidas questões de poder em todos os níveis dentro e fora da escola.

Esse caminho a ser percorrido na discussão do cerne das teorias do currículo, muitas vezes e em devidos momentos, como o atual, se torna uma verdadeira corrida. Isto porque a narração da história está em disputa, e de tal forma representa um custo muito alto para os envolvidos com a educação que almejam e batalham para que seja crítica e libertadora. A sociedade reflete inúmeros valores e ideologias que perpassam por interesses e projetos também educacionais. Sendo assim, é preciso que a escola e o currículo de fato sejam o elo com os interesses populares, em prol das transformações sociais. Com isso, por meio de outros entendimentos a respeito do currículo, busca-se romper com projetos retrógrados e reprodutores de desigualdades, frutos de um sistema dominante.

Cabe ressaltar que, ao longo de um percurso histórico, foi usual a noção de currículo como neutro, marcado por interesses e representativo de um espaço singular no qual se manifesta um jogo de poder no campo educacional. Com efeito, é somente a partir da década de 1970 que esta ideia começa a ser questionada. Para retratar este percurso, iremos nos basear principalmente, mas não exclusivamente, na obra de Tomaz em Silva (2015), intitulada “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Traremos tal histórico acerca das teorias do currículo buscando descrever e analisar, ainda que de modo sintético, as seguintes teorias curriculares que majoritariamente são mencionadas pelos(as) estudiosos(as) do currículo: a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. Vejamos.

### **3.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO**

As teorias tradicionais do currículo surgem nos Estados Unidos em 1918, em um contexto de massificação da escolarização e uma intensa industrialização. O momento era de

desenvolver e testar currículos. A ideia que prevaleceu e se perpetuou por décadas fora a da gerência científica de Ralph W. Taylor (1902–1994), através da teoria de John Franklin Bobbit (1876- 1956), que visa racionalizar resultados para a fábrica e assim gerir a escola como empresa (SILVA 2015). Com isso o foco da teoria se limita a quatro quesitos: conteúdos e objetivos, experiências educacionais para alcançar esses propósitos, organização para eficiência e formas de medir os resultados. E assim, Silva indaga:

O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências subjetivas das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2015, p.22).

A perspectiva de Bobbit que dominou a literatura curricular estadunidense até os anos 80 considera que os fins da educação estão nas exigências profissionais da vida adulta, e o currículo, portanto, resumido a uma questão técnica. Mas foi em 1949, com o livro de Ralph Tyler, que foi possível influenciar outros países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas.

### 3.2 AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

As teorias críticas surgem em um contexto de grandes mobilizações sociais e culturais, com

o movimento de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em vários outros países; a constituição do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimento de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2015, p29).

São alguns movimentos que questionam e buscam romper com o *status quo* da sociedade dominante, abrindo alas cada qual no seu contexto para reivindicar e conquistar direitos. Esses tensionamentos políticos/culturais/ideológicos escancaram problemáticas que o centro do capitalismo impõe nas suas periferias, a dominação colonial, as novas e antigas hierarquias perpetuadas, o poder de controle dos corpos e cerceamento das liberdades

individuais, e suas imposições ideológicas. Nesse sentido, é preciso perceber o que tais momentos representam na discussão de ideias e suas transformações decorrentes.

Tendo em vista a polaridade do mundo e as tensões geopolíticas com o conflito da Guerra Fria e a disputa ideológica do ocidente versus oriente, são perceptíveis as influências marxistas no que tange às análises da sociedade principalmente através das críticas da economia política. Ou seja, é escancarado como o sistema depende da economia para reproduzir e perpetuar suas práticas com valores, ideologias e desigualdades intrínsecas. E foi nesse momento histórico que a filosofia marxista apontou suas críticas à educação vigente e às formas reprodutoras do capitalismo e as superestruturas dominantes. A partir da desconfiança com relação à educação tradicional, as teorias críticas questionam e buscam transformações radicais, através da formulação conceitual capaz de compreender como o currículo se manifesta e reproduz a ideologia dominante.

Transpondo para a realidade brasileira, o que se estava vivenciando em contexto nacional era o início da ditadura militar, período que se caracterizou por mortes, ataques, torturas, e repressões incessantes aos movimentos sociais, partidários e de contra-cultura. No âmbito da educação e em específico da Geografia, tal disciplina foi unificada com a História, sendo denominada de Estudos Sociais, tendo em vista que ambas representavam fortes ameaças políticas aos militares e para todo *status quo* dominante. Isso porque a Geografia Crítica, liderada por Milton Santos (1926-2001)<sup>7</sup>, teve seu auge em 1978 com a formulação de críticas radicais à sociedade e todo tipo de estudo e uso do território que ignorava e omitia as tensões e contradições presentes nas disparidades socioeconômicas e regionais.

Tal corrente miltoniana do pensamento geográfico se coloca aliada ao marxismo como enfrentamento às pautas do momento, a instrumentalização tecnocrata da geografia, o uso seletivo e empresarial do espaço; bem como em paralelo ao momento da dita neutralidade das ciências e às teorias tradicionais do currículo. Milton Santos foi contra e rompeu com o positivismo, as abordagens economicistas e a simplificação da percepção individual, sendo portanto, para ele necessário um olhar sistêmico para perceber a complexidade das relações do espaço geográfico.

---

<sup>7</sup> Ano de nascimento e morte.

Paulo Freire (1921-1997)<sup>8</sup>, que foi preso e exilado no período ditatorial, se coloca como expoente nessa discussão como grande pensador brasileiro a criticar a pedagogia tecnicista e sua educação bancária. De acordo com Freire, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 2019, p.84 *apud* BEAUVOIR, 1963, p.34). Sendo assim, (FREIRE, 2019, p.81) considera que “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão”. Ou seja, as tentativas de se libertar ao lado do povo da alienação, exploração e dominação sistêmica, esbarram nos projetos hegemônicos que pensam e organizam a educação de acordo com os princípios do mercado, sendo assim, o produtivismo na educação e sua organização técnica e mecanicista.

É então com seu método pedagógico de uma educação libertadora baseada na dialogicidade que (Freire, 2019, p.95) “rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária”. Ou seja, é superando assim, o depósito e a transmissão de conteúdos a partir da relação educador-educando, pois enquanto educa é educado e vice-versa; ambos sujeitos do processo de crescimento e construção do conhecimento e aprendizagem sempre em diálogo como sujeitos, de igual para igual. Não falando mais PARA, mas sim COM, já que quem fala COM, respeita e constrói, cada qual na sua trajetória de aprendizagem. Dessa maneira, crescendo em conjunto, que se rompe com a autoridade tão presente em tantos lugares. Já a dita neutralidade não existe e é apenas uma máscara colocada para driblar/enganar a sociedade através de políticas seletivas, pois tudo é ideologizado, ou seja, perpassa por interesses que vão na contramão das necessidades populares. É assim, através desses entraves, que a educação bancária doméstica, desumaniza e transforma as pessoas, tirando a condição de sujeito e transformando-os em objetos. Ou seja, “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2019, p.90). Com tamanhos embates enfrentados com responsabilidade, seriedade e paixão, Paulo Freire é ainda revolucionário, pois é através do amor da sua pedagogia crítica-humanista-libertadora que continua formando pessoas que formarão um novo mundo.

---

<sup>8</sup> Ano de nascimento e morte.

Michael Apple (1942)<sup>9</sup> faz sua crítica neomarxista às ideologias das teorias tradicionais do currículo, debatendo portanto a relação estrutural entre economia, cultura, e educação, ou seja, a forma como estão organizadas e se assemelham. Tal vínculo que ocorre no campo da educação e do currículo são ativamente produzidos, e não simplesmente deduzidos do funcionamento da economia. “É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se naturaliza” (SILVA, 2015, p.46). Apple, então, coloca no centro da discussão das teorias educacionais críticas o currículo, dando ênfase a relação entre as estruturas econômicas e sociais mais amplas.

A preocupação não é a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é *considerado* verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos (SILVA, 2015, p.46).

Henry Giroux (1943)<sup>10</sup>, por sua vez, critica as perspectivas dominantes sobre currículo que se concentram em critérios de eficiência e racionalidade burocrática atacando assim a falta de consideração do caráter histórico, ético e político das ações humanas. Em outra fase de sua produção, o autor sugere mediações no âmbito da escola e do currículo, possibilidades de trabalhar contra a dominação e o controle, ou seja, “deve haver lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA, 2015, p.53).

Ele (GIROUX) acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes (...). É através de um processo pedagógico que permite às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle (SILVA, 2015, p.54).

O britânico Michael Young (1915-2002)<sup>11</sup> teceu críticas à antiga sociologia da educação focando então na conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Isso porque a antiga sociologia tomava o currículo como dado e a preocupação era com o sucesso ou não dos jovens, já a nova sociologia da

---

<sup>9</sup> Ano de nascimento.

<sup>10</sup> Ano de nascimento.

<sup>11</sup> Ano de nascimento e morte.

educação proposta por Young se atenta ao processamento das pessoas e não do conhecimento. Ou seja, a preocupação se deu no meio entre as variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar, e nas variáveis de saída, resultados de testes escolares, sucesso ou fracasso escolar (SILVA, 2015). E nisso, Young questiona,

Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (SILVA, 2015, p.67-68).

Por isso, mudar o currículo implica mexer nos princípios das relações de poder.

Dermeval Saviani (1943)<sup>12</sup> que também se coloca no debate crítico às teorias tradicionais do currículo, atesta “a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (SAVIANI, 2008, p.30); sendo, portanto, um instrumento reprodutor, segregador, marginalizador e dominador da hegemonia burguesa. Considerando a sociedade capitalista determinada socialmente e fundada no modo de produção capitalista, os interesses das classes se opõem, e com isso a escola sofre com tais conflitos intrínsecos ao sistema vigente. A escola portanto preserva os interesses da classe dominante, a qual não visa transformá-la para não abrir mão dos privilégios, perpetuando assim, seus domínios. Sendo assim, Saviani questiona:

É possível articular a escola com os interesses dos dominados? (...) É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (...) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2008, p.31).

Vale salientar a crítica que Saviani dirige a Escola Nova cuja lógica permitiu o “aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 2008, p.53). De maneira mais que necessária, Saviani argumenta, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2008, p.55).

---

<sup>12</sup> Ano de nascimento.



Suas ideias vão no sentido de uma pedagogia revolucionária, pautada na valorização dos conteúdos, para com isso “lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaços para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (SAVIANI, 2008, p.57).

Saviani diz:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos “*homens*”. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2015, p.49, apud SAVIANI, 1991b, p.21, grifo nosso).

E também coloca:

a pedagogia socialista compatível com o marxismo será aquela que, fundada na perspectiva do “socialismo científico”, busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino e aprendizagem, com tudo o que essa ação implica e que deverá ser sistematizado na teoria pedagógica correspondente (SAVIANI, 2015, p75).

A pedagogia concreta de origem marxista se baseia na teoria do conhecimento elaborada por Marx e tem como categoria central a noção de concreto. Foi em 1984 que Saviani denomina esta perspectiva de “pedagogia histórico-crítica”, cujo movimento vai no entendimento dos “educandos como indivíduos concretos”, isto é, como “sínteses de relações sociais” (SAVIANI, 2015, p.78-79) Nesse sentido “manifestam-se como indivíduos concretos na unidade da diversidade”, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (SAVIANI, 2015, p.78-79).

A despeito de uma série de reflexões, críticas e proposições aventadas pelas teorias críticas do currículo, outros elementos seguiram sendo questionados, neste caminho, toma corpo as teorias pós-críticas do currículo.

### 3.3 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Dando continuidade à discussão posta pelas teorias críticas, as teorias pós-críticas avançam no sentido de perceber as dominações como não exclusivas no que diz respeito à variável classe social, mas também por meio da identidade cultural e social. É preciso, no entanto, não perder de vista a legitimidade das teorias críticas no apontamento dos processos de dominação de classe oriundos da exploração econômica; mas também reconhecer que os processos de dominação se perpetuam em diversos âmbitos para além da economia. As teorias pós-críticas nos ensinam que o poder está em toda parte e por isso é preciso atenção em todos os meios para não reproduzir o poder dominante, e sim, almejar transformá-lo e popularizá-lo. Sendo assim, é preciso atenção, pois “o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero, e na sexualidade” (SILVA, 2015, p.149).

Sendo assim, Shirley Malta afirma:

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e com o movimento negro, procurou incluir as formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia dominante. Teve como objetivo estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores e questionou as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada. Existe uma preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo que definem novas ideias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras. (MALTA, 2013, p. 352).

Na perspectiva pós-crítica, a proposição é de um currículo multiculturalista. Tal currículo é ambíguo porque ao mesmo tempo que representa a resistência dos povos oprimidos, também é utilizado pela hegemonia para calar as minorias pelo simples fato de representar certos aspectos no currículo. Mas apesar de ambíguo, o foco do multiculturalismo reside em um instrumento importante de luta política, isso porque no seu cerne, discute elementos de dominação histórica das nações imperialistas com suas colônias e povos “alheios”, com isso, aponta diversas opressões coloniais que se fazem presentes ainda hoje. As periferias e seus povos, no capitalismo globalizado, continuam distantes do gozo da liberdade, sendo inclusive uma batalha diária para lidar com a falta de reparação histórica por parte de muitas nações. As histórias dos povos subalternizados não são nem contadas e muito menos valorizadas pela burguesia cultural, onde são inclusive apagadas. E é no contexto das

migrações, também oriundas das opressões históricas que as diversidades tem de conviver, e nesse sentido Silva coloca que “não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas” pois todas são “epistemologicamente e antropologicamente equivalentes” (SILVA, 2015, p.86). No entanto é justamente pelo poder que a hegemonia emprega que determinadas culturas e conhecimentos são julgados e colocados como superiores em detrimento a outros.

Com relação à perspectiva liberal, o apelo se dá em busca de tolerância e respeito às diferenças tendo em vista a humanidade em comum. No entanto, qualquer opressão que seja, não basta combatê-la apenas discursivamente, e tampouco ser solidário com o opressor, é preciso contar com ações mais concretas. Assim, no multiculturalismo crítico, aparece a corrente pós-estruturalista e a materialista. A primeira é compreendida essencialmente pelo processo linguístico e discursivo, enquanto a segunda, inspirada no marxismo, entende os processos institucionais, econômicos e estruturais como base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

A pedagogia feminista se estrutura e coloca importância ao papel do gênero, no que tange a produção de desigualdades. Sendo assim, vai além das teorias críticas que pensavam mais nas assimetrias relacionadas à classe social. É evidenciado pelas teorias feministas como o poder na sociedade capitalista não é oriundo exclusivamente do sistema econômico, mas também muito fortemente atravessado pelo patriarcado. Ou seja, desigualdade que divide gritantemente e desproporcionalmente os recursos materiais e simbólicos da sociedade, coloca papéis bem divididos por gênero/sexo, valorizando os homens e subvalorizando as mulheres; e nesse sentido, tal repartição se estende e vai além, atravessando o currículo.

Em um primeiro momento, a preocupação teórica estava centrada no âmbito dos acessos negados, tendo em vista os estereótipos calculadamente construídos, reproduzidos e incentivados nas ideologias que perpassam as escolas, os discursos, os livros didáticos, os conteúdos e as relações sociais. Com isso, são defendidos pela estrutura dominante, papéis desiguais por gênero/sexo na sociedade. Sendo assim, através da representatividade nos espaços as mulheres buscam revolucionar sua inserção no mundo desmobilizando assim, toda a estrutura patriarcal. Tal pedagogia busca construir mudanças nos sujeitos para assim transformar radicalmente as estruturas. O feminismo nega veemente a dita neutralidade epistêmica, tendo em vista que experienciam o mundo, cada qual com seu gênero, regado a opressões, preconceitos e desigualdades frutos do patriarcado. Com isso são amplamente

criticadas as ciências e suas epistemologias tendo em vista que são conduzidas ao longo da história dominadas pelo patriarcado, branco, europeu e heterocentrado.

Entretanto a reflexibilidade da visão decolonial não é apenas sobre nos autodefinir na produção de conhecimento, mas também sobre produzir um conhecimento que leve em conta a geopolítica, a (raça), a classe, a sexualidade, o capital social, e outros posicionamentos. Precisamos, também, pensar em perguntas chave como: Conhecimentos para quê? Como produzimos conhecimentos? Essa produção é feita de acordo com que projeto político? Em que quadros institucionais e políticos os estamos produzindo? (CURRIEL, 2020, p.131).

As metodologias e epistemologias feministas nos colocam um ponto de vista acerca da decolonialidade:

O pensamento decolonial traz uma nova compreensão acerca das relações globais e locais, uma que essencialmente entende, como propõe Enrique Dussel, que a modernidade ocidental eurocêntrica, o capitalismo mundial e o colonialismo são uma trilogia inseparável (CURRIEL, 2020, p.126).

É através dessas questões que no Brasil tensionamos o projeto colonial de nação, pautado na negligência e encobrimento dos povos não brancos. É então a partir desse pilar em que o currículo é materializado, atendendo e perpetuando a epistemologia européia, branca e dominante.

Com efeito, somente em 2003 que a Lei Federal 10.639/03 é implementada, tornando o ensino e o estudo obrigatório de cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino no Brasil.

Vale ressaltar que não basta o Estado representar discursivamente certas questões para mascarar o racismo estrutural. São necessárias políticas públicas urgentes, e ações para desconstruir e incluir. Desconstruir a inferiorização da raça, no sentido de que só criar lei não é suficiente. Sendo assim, é crucial o entendimento de que as opressões não são simplesmente somadas umas com as outras, mas sim, existem nas inter-relações de acordo com as dinâmicas da hierarquia social. E também é importante ressaltar que a diferença e a identidade não são fatos e nem coisas, mas sim um processo relacional, e com isso, só existem em mútua dependência. Sendo assim, é necessário perceber o processo histórico e discursivo na construção da diferença. E com isso Silva aponta:

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão de poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os

jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA 2015, p.102)

Buscando escancarar para toda sociedade o que o currículo realmente é, e o que carrega, se fazem necessários os questionamentos de Silva:

Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a reconstrução da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2015, p.102).

É preciso avançar no entendimento de sociedade plural, diversa, com histórias e origens distintas. É preciso dar voz aos povos oprimidos, para que, sejam vistos e ouvidos em todos os espaços. Com isso, a escola, como reflexo da sociedade precisa proporcionar tais embates, visando assim o comprometimento engajado com a transformação radical e, portanto, construir conhecimentos contra-hegemônicos.

Com a necessidade de ampliar o debate para outras opressões e assim entender a relação sistêmica por trás, trazemos a discussão acerca da teoria *queer*.

Na teoria *queer* é notório a apropriação do termo como forma de autoidentificação positiva, já que historicamente carrega um cunho depreciativo, sendo assim associado ao estranho, incomum e fora do normal.

Além disso, aproveitando-se do outro significado, o de “estranho”, o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da “estranheza”, quer-se perturbar a tranquilidade da “normalidade”. (SILVA, 2015, p.105).

Sabendo que identidades são processos historicamente e socialmente produzidos, não se pode compreender tais identificações como naturais, neutras ou fixas. A identidade deve ser sempre entendida em relação ao outro, o que não sou. Essa identificação que carrega significados, está sujeita ao poder, portanto não existe segundo Silva (2015, p. 106) “identidade sem significação e não existe significação sem poder”. Isso porque existem grupos sociais que impõem seus significados sobre os outros. Essa teoria se encarrega, portanto, de romper com a prisão da identidade fixa, como exemplo aparecem os travestimentos, já que a identidade pode

ser fluida e através do que fazemos em diferentes momentos, podem representar outras identificações próprias.

Essa teoria proporciona uma “reviravolta epistemológica” já que a estranheza se volta “contra a cultura dominante hegemônica, para penetrar em territórios proibidos do conhecimento” (SILVA, 2015, p.105). E assim a teoria é considerada subversiva tendo em vista que contesta as formas já postas do conhecimento e da identidade. Tais questões quando levadas na escola, abarcam discussões ligadas à informação, no entanto para pedagogia *queer* nas palavras de Silva

não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal (SILVA, 2015, p.108).

Assim sendo, os currículos precisam da presença da teoria *queer* para forçar os limites e romper com o epistemicídio europeu-dominante. Para então, não se limitar “a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído - é a diferença que pode fazer no currículo” (SILVA, 2015, p.109).

De modo geral, as teorias pós-críticas impulsionam outro olhar para com o currículo, indagando a pretensa neutralidade do mesmo na perspectiva tradicional e abarcando, para além da variável classe social, outros elementos como raça, gênero e etnia. Estas proposições nos são de fundamental importância para ampliar a mirada em relação ao currículo.

#### 4. METODOLOGIA

A investigação em tela desenvolveu-se por meio de uma pesquisa documental. Segundo Gil (2002):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Tomando como fonte de análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas localizadas no Estado do Paraná visamos identificar e analisar o lugar de discussão sobre o currículo em tais cursos.

Foram analisados 14 PPCs das seguinte universidades:

Universidade Federal do Paraná – (UFPR) – campus Curitiba,

Universidade Federal do Paraná – (UFPR) – campus Matinhos,

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – (UNILA),

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (Unioeste) – campus Francisco Beltrão,

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (Unioeste) – campus Marechal Cândido Rondon,

Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR) – campus Campo Mourão,

Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR) – campus Paranavaí,

Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR) – campus União da Vitória,

Universidade Estadual do Norte do Paraná – (UENP) – campus Cornélio Procópio,

Universidade Estadual do Centro Oeste – (UNICENTRO) – campus Irati,

Universidade Estadual do Centro Oeste – (UNICENTRO) – campus  
Cedeteg/Guarapuava,

Universidade Estadual de Londrina – (UEL),

Universidade Estadual de Maringá – (UEM),

Universidade Estadual de Ponta Grossa – (UEPG).

Com isso dito, vale ressaltar que compreendemos que cabe a todas as Licenciaturas o papel de assumir a discussão sobre a temática do currículo, não se tratando apenas de um tema que pertence aos(às) pedagogos(as). A ciência acerca desta função, como um atributo que perpassa a formação de todos(as) os(as) licenciados(as), contribuiu sobremaneira para evitar que os “reformadores empresariais da educação” sejam uma voz unívoca, ou a que tem maior força, nos momentos decisórios sobre os documentos curriculares.

Por isso, o olhar não deve ser único e exclusivo de um curso de Licenciatura. Neste sentido, entendemos que o curso de Geografia Licenciatura, área de formação do autor deste trabalho, é, junto a outras Licenciaturas, um espaço notório na direção de oportunizar o debate acerca do currículo escolar.

Ressaltamos, contudo, que não temos a pretensão de fazer uma análise exaustiva sobre o contexto de criação dos cursos analisados e sobre o momento político no qual tais cursos foram gestados. Dados os limites da pesquisa, consideramos que este trabalho nos distanciaria do escopo de nossa monografia. Todavia, reconhecemos que uma investigação mais ampla, trazendo tais elementos, pode ser fruto de pesquisas futuras. Contudo, para auxiliar a análise, trazemos o dado acerca do ano em que foram aprovados e começaram a ter vigência os PPCs que analisamos.

Retomamos o fato de que a Resolução que rege os cursos de Licenciatura na atualidade é RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, entretanto, dada a sua recente implementação, três cursos fizeram a reformulação de seus PPCs após esta resolução - UNICENTRO - Iratí, -UNICENTRO - Cedeteg/Guarapuava e UEPG. Entretanto, independentemente da Resolução em vigência quando da aprovação dos PPCs analisados,



interessava-nos identificar e analisar a existência da abordagem sobre o currículo nos cursos de Licenciatura em Geografia.

Os documentos foram tratados analiticamente trazendo elementos que, entendemos, propiciam aproximações com o tema investigado.

Portanto rastreamos, primeiramente, nas nomenclaturas das disciplinas a palavra currículo. Em um segundo momento, buscamos a presença do termo contido no texto das ementas das disciplinas. Seguindo então para um terceiro momento, investigamos a aparição das palavras gênero, sexualidade, raça/etnia, classe/periferia também na ementa das disciplinas, pois entende-se que o estudo de tais elementos são formas possíveis e necessárias de abordar o currículo, conforme nos ensina a teoria pós-crítica do currículo.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para adentrar o escopo da formação docente em Geografia, foi preciso esmiuçar os PPCs de tais cursos de licenciatura, modalidade presencial, nas instituições públicas do Estado do Paraná. Com isso, buscou-se investigar as possibilidades de discussão acerca do currículo para então, pensar na construção de professores aptos e instigados a transformar o ensino básico público. Para Giroto, estudioso da área da Geografia:

(...) é fundamental entendermos a relação intrínseca entre escola, espaço e sociedade, que não pode ser tomada a partir de uma lógica simplista, que reduz à escola ora a lugar de reprodução dos interesses da classe dominante, ora como lugar de redenção de toda a sociedade. É na relação contraditória e sempre aberta entre reprodução e crítica que a escola e os seus sujeitos precisam ser localizados. (GIROTO, 2018, p.17)

Ao focalizar o currículo escolar como possibilidade de transformação radical da sociedade, se faz necessário entender a imensidão do campo educacional e as urgências da transformação do mesmo. Para tal entendimento, a revisão bibliográfica acerca das teorias do currículo é de fulcral importância para perceber a materialização das discussões e das propostas na prática escolar. Mas não só, pois, as teorias produzidas estão diretamente associadas com as narrativas históricas e seus acontecimentos mundializados.

Nessa discussão é possível perceber como, porque e em quais momentos determinadas correntes do pensamento ganham maior força na difusão/aceitação, e como se materializam com maior facilidade; é então nesse sentido que se busca discutir a importância cada vez maior do currículo escolar. De acordo com Silva (2015, p.149):

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. (...) Foi também com as teorias críticas que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social. O currículo é uma construção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares - e não outras - tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais

conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”.

É então na perspectiva pós-crítica que corroboramos com Bell Hooks (2017, p.63)

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.

Sendo assim, a partir da construção história e social, e do poder e da ideologia que o currículo deve ser estudado, a fim de perceber quem o manipula, quem o financia e com quais finalidades. Fica evidente que nas teorias tradicionais o intuito da formação humana era voltada para o trabalho, a técnica, a racionalização, o controle e principalmente a eficiência; sendo na teoria crítica o entendimento em torno da reprodução do capitalismo a partir das estruturas e normas da economia capitalista, acoplando também outras esferas de reprodução como a cultura, as narrativas e os discursos. Mas é com as teorias pós-críticas que se estabelece e permite outras discussões necessárias para acontecerem no currículo escolar. Sendo ele portanto o lugar da possibilidade de construção subjetiva e social, para que em todos os lugares se incite a insurgência contra-hegemônica. E assim, buscar romper com as poderosas amarras opressoras que reproduzem e perpetuam o controle dos corpos, do conhecimento, e do sentido da vida em favor do trabalho no sistema capitalista.

A transformação da sociedade é intrínseca a cada sujeito que em cada lugar se transforma junto do outro, dialeticamente, no entendimento do passado para construção do futuro. Por isso que a pesquisa se faz tão necessária, para investigar as possibilidades das discussões sobre o currículo na formação humana, visando assim, criar outra narrativa histórica, popular, e anti-sistêmica. A noção de desmonte com os ataques à educação pública e aos professores, motiva a investigação que se faz de suma importância para o presente momento histórico, pois é através da discussão teórica e documental que se buscou entender como vimos chegar onde estamos, e como se deu a homologação da BNCC e seus impactos.

A partir daí, visamos analisar a formação dos docentes em Geografia, para pensar nas alternativas de enfrentamentos e transformações a partir da escola e principalmente no currículo, o qual tem grande importância na discussão acerca da formação humana e os valores para qual modelo de sociedade formar/construir e por quais sentidos sonhar, viver e mudar.

Entende-se, portanto, a notoriedade do professor de Geografia para tamanha discussão e objetivos. Começa-se pelo incômodo da sociedade atual perpetuada nas suas estruturas intrinsecamente coloniais, racistas, classistas, machistas, lgbtqia+fóbicas, xenofóbicas, heteronormativas e desiguais. E para tal, almeja-se trabalhar em busca da valorização das diferenças subjetivas, compartilhando portanto experiências de amor, solidariedade, organização e luta para que no fazer solidário de cada lugar, rujam as vontades de construção por novos lugares, tempos, relações e sentidos. É a partir dos currículos que se possibilitam as trocas, as vivências e a construção conjunta e dialogada do conhecimento em prol das ânsias populares por transformações radicais.

A partir do entendimento de que as universidades públicas são antros do conhecimento, é por meio da vasta e séria produção científica que se pautam possibilidades de transformar a sociedade, reduzindo desigualdades e ampliando acessos. Sendo assim, é no constante diálogo com a população que tais oportunidades são costuradas. Por isso, é tratado com cuidado a análise referente aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia Licenciatura modalidade presencial do estado do Paraná. A pesquisa, portanto, visa identificar e analisar como se dá a formação dos docentes de Geografia no que tange às possibilidades da discussão acerca do currículo.

Primeiramente se buscou pela palavra currículo nas nomenclaturas e depois nas ementas dos PPCs para mapear se tal discussão estava explicitada. Foram encontrados nos 14 PPCs as seguintes disciplinas que constam na tabela abaixo, elas aparecem com a palavra currículo na nomenclatura do componente. No ementário aparece um total de vinte (20) disciplinas que citam o termo currículo, o que ainda é muito pouco comparado ao total de 697 disciplinas somadas de todos os cursos analisados.

Sintetizamos este primeiro movimento da pesquisa na tabela abaixo:

**Tabela 1** - Presença do termo currículo nas nomenclaturas das disciplinas

PRESENÇA DO TERMO CURRÍCULO NAS NOMECLATURAS DAS DISCIPLINAS			
Universidades	Disciplinas	Na Nomenclatura	PPC Analisado
UFPR - Matinhos	NÃO CONSTA		2015
UFPR - Curitiba	NÃO CONSTA		2012
UNILA	NÃO CONSTA		2014
UNIOESTE - Marechal Rondon	NÃO CONSTA		2016
UNIOESTE - Francisco Beltrão	NÃO CONSTA		2016
UNESPAR - Campo Mourão	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia e TCC I, II	x	2017
UNESPAR - União da Vitória	NÃO CONSTA		2018
UNESPAR - Paranavaí	Prática Curricular I, II, III, IV	x	2019
	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, II	x	
UENP	NÃO CONSTA		2019
UNICENTRO - Iratí	Currículo e Diversidade no Ensino de Geografia	x	2020
UNICENTRO - Cedeteg	Políticas Educacionais Brasileiras, Currículos e Ensino de Geografia	x	2020
UEPG	NÃO CONSTA		2020
UEL	NÃO CONSTA		2019
UEM	Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Geografia I, II	x	2016

Fonte: OLIVEIRA, Bernardo, 2021.

Entretanto, fruto desta primeira busca, observamos a necessidade de desconsiderar os seguintes componentes:

Estágio Curricular Supervisionado em Geografia e TCC I e II (UNESPAR Campo Mourão);

Prática Curricular I, II, III, IV (UNESPAR - Paranavaí);

Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I e II (UNESPAR - Paranavaí);

Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Geografia I e II (UEM).

Justificamos que estes componentes curriculares foram desconsiderados em nossa pesquisa em virtude do fato de não indicarem/oportunizarem uma reflexão específica sobre o currículo, uma vez que a palavra currículo apenas sinaliza que o componente forma parte da Matriz Curricular do curso.

Portanto, sintetizamos os efetivos resultados desta primeira ação da pesquisa na seguinte tabela:

**Tabela 2** - Nomenclatura das disciplinas que oportunizam uma reflexão sobre o currículo

NOMENCLATURA DAS DISCIPLINAS QUE OPORTUNIZAM UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO			
Universidades	Disciplinas	Na Nomenclatura	Na Ementa
UFPR - Matinhos			
UFPR - Curitiba			
UNILA			
UNIOESTE - Marechal Rondon			
UNIOESTE - Francisco Beltrão			
UNESPAR - Campo Mourão			
UNESPAR - União da Vitória			
UNESPAR - Paranavaí			
UENP			
UNICENTRO - Irati	Currículo e Diversidade no Ensino de Geografia	x	x
UNICENTRO - Cedeteg	Políticas Educacionais Brasileiras, Currículos e Ensino de Geografia	x	x
UEPG			
UEL			
UEM			

Fonte: OLIVEIRA, Bernardo, 2021.

Cabe sinalizar, ainda, que nestas duas disciplinas em que o termo currículo aparece explicitamente - Currículo e Diversidade no Ensino de Geografia (UNICENTRO - Irati) e Políticas Educacionais Brasileiras, Currículos e Ensino de Geografia (UNICENTRO - Cedeteg) - observamos que o termo currículo também é contemplado na ementa de tais componentes.

Pensando então em outras formas possíveis de abordar o currículo, analisou-se a presença dos termos gênero, sexualidade, raça/etnia, classe/periferia, conforme nos ensina a teoria pós-crítica do currículo. Sendo assim também se constatou pouquíssima abertura para se discutir tais assuntos tão urgentes, apenas setenta e oito (78) vezes tais termos aparecem nas ementas das 697 disciplinas analisadas.

Fica a importante reflexão, ao não focalizar a discussão do currículo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação de professores em Geografia: quem abarcará tais questões no ensino básico?

A partir da construção crítica dos PPCs voltados para um olhar emancipador acerca das relações e fenômenos do espaço geográfico que a formação do professor de Geografia fará a diferença nas múltiplas relações e interpretações no mundo. É mais especificamente na socialização que a escola proporciona, que os sujeitos e suas tomadas de consciência se projetam.

É notória a problemática que gira em torno do limitado espaço para discussão do currículo nos PPCs. A ênfase, que deveria estar escancarada, é ocultada em fase de outros elementos com maior valorização. Os dados evidenciam que há pouco espaço direto para o debate acerca do currículo.

É também pelas vias do currículo que acreditamos ser possível organizar outras consciências e visões de mundo. A disputa de narrativas sempre acirradas, exigem um papel ético e responsável para os docentes. É necessário esmiuçar as demandas das escolas frente às problemáticas atuais. E é nesse contexto impregnado pelos valores e ideologias neoliberais, que os professores de Geografia precisam fazer frente, na escola, principalmente através dos embates travados no currículo. Por isso, a formação docente inicial e continuada precisa de seriedade neste assunto, pois a proposta dos reformadores empresariais para educação é reproduzir a ideologia dominante afetando assim drasticamente o percurso da formação dos sujeitos críticos. Nesta perspectiva, os professores são altamente controlados, e perdem autonomia tanto na forma de trabalhar, bem como com quais conteúdos abordar e relacionar com os cotidianos vividos pelos discentes.

Outro dado que merece destaque é a abordagem sobre o currículo no texto das ementas das disciplinas dos PPCs analisados. Para dar visibilidade aos resultados com os quais nos deparamos, apresentamos a tabela a seguir:

**Tabela 3** - Presença do termo currículo nas ementas das disciplinas

PRESENÇA DO TERMO CURRÍCULO NAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS			
Universidades	Disciplinas	Na Ementa	PPC Analisado
UFPR - Matinhos	Módulo: Interações Culturais e Humanísticas	x	2015
UFPR - Curitiba	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	x	2012
UNILA	Didática	x	2014
	Educação Inclusiva	x	
	Libras	x	
UNIOESTE - Marechal Rondon	Políticas da Educação	x	2016
UNIOESTE - Francisco Beltrão	Didática	x	2016
UNESPAR - Campo Mourão	Fundamentos da Educação e Didática	x	2017
	Metodologia de Ensino de Geografia I	x	
	Políticas Educacionais	x	
UNESPAR - União da Vitória	Geografia nas Séries Iniciais	x	
	Metodologia do Ensino de Geografia I, II	x	2018
	Didática e Ensino da Geografia	x	
UNESPAR - Paranavaí	NÃO CONSTA		2019
UENP	Relações Étnico Raciais e a Educação	x	2019
	Geografia Escolar: Aspectos Teóricos e Metodológicos	x	
UNICENTRO - Irati	Currículo e Diversidade no Ensino de Geografia	x	2020
	Geografia Urbana	x	
UNICENTRO - Cedeteg	Políticas Educacionais Brasileiras, Currículos e Ensino de Geografia	x	2020
UEPG	NÃO CONSTA		2020
UEL	Metodologia de Ensino e Aprendizagem em Geografia I	x	2019
UEM	NÃO CONSTA		2016

Fonte: OLIVEIRA, Bernardo, 2021.

Percebe-se que somente vinte (20) componentes curriculares abordam o termo currículo no texto da ementa das disciplinas.

Se considerarmos que no total foram analisadas 697 disciplinas dos catorze (14) PPCs investigados, é possível observar que a discussão sobre o currículo fica aquém do adequado para oportunizar uma formação capaz de promover sujeitos críticos para discutir o tema.

É notável que se não consta na nomenclatura e nem na ementa, sugere-se que a temática do currículo pode estar sendo negligenciada, como nos mostram os dados.

Em um momento marcado por decisões curriculares que foram tomadas por reformadores empresariais da educação, acreditamos que assegurar o debate acerca da



temática do currículo na formação de todos os licenciandos revela-se como uma tarefa urgente.

**Tabela 4** - Presença dos termos (GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA/ETNIA, CLASSE/PERIFERIA) contidos nas ementas

PRESENÇA DOS TERMOS (GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA/ETNIA, CLASSE/PERIFERIA) CONTIDOS NAS EMENTAS					
Universidades	Disciplinas	Gênero	Sexualidade	Raça/Etnia	Classe/Periferia
UFPR - Matinhos	Módulo: A compreensão do Sistema Mundo I			x	
	Módulo: Interações Culturais e Humanísticas			x	
UFPR - Curitiba	Geografia da África			x	
UNILA	História, Eurocentrismo e Encobrimento da África e da Ásia			x	
	Sociologia do Mundo Rural				x
	Globalização e Compartimentação do Espaço				x
	Dinâmica Territorial da População			x	
	Urbanização: Processos e Teorias				x
	Metrópoles Latino-Americanas				x
UNIOESTE - Marechal Rondon	Geografia Econômica	x			
	Metodologia do Ensino em Geografia I	x	x	x	
	Geografia Política	x			
UNIOESTE - Francisco Beltrão	Teorias da Região e Regionalização			x	
	Geografia Regional do Brasil	x		x	
	Geografia da População, Cultura e Diversidade	x	x	x	
UNESPAR - Campo Mourão	Geotecnologia Aplicada ao Ensino de Geografia	x			
	Geografia da População	x		x	
	Antropologia Cultural	x		x	
	Cartografia Temática Digital	x			
	Geografia Regional do Brasil				x
	Organização do Espaço Mundial				x
UNESPAR - União da Vitória	Geografia da População	x	x	x	x
	Geografia Econômica	x		x	
	Geografia Política				x
	Metodologia do Ensino de Geografia II			x	
	Geografia Cultural			x	
	Geografia do Brasil			x	
	Geografia Urbana				x
UNESPAR - Paranavai	NÃO CONSTA				
UENP	Tópicos Especiais em Geografia Humana	x	x		
	Relações Étnico Raciais e a Educação			x	
	Geografia Política e Geopolítica	x		x	
	Geografia da População			x	
	Geografia do Paraná			x	
	Epistemologia da Geografia			x	
UNICENTRO - Irati	Geografia da Cultura e da Diversidade	x	x	x	x
	Geografia da População			x	
	Geografia Agrária	x			
	Currículo e Diversidade no Ensino de Geografia	x		x	
	Psicologia da Educação	x		x	
UNICENTRO - Cedeteg	Organização do Espaço Mundial				x
	Sociedade, Cultura, Diversidade e Diferença no Ensino de Geografia	x			
	População e Movimentos Migratórios			x	
	Geografia do Brasil			x	
	Geografia Cultural			x	
UEPG	Geografia e Diversidade	x	x	x	x
	Geografia do Paraná			x	
	Geografia Urbana II	x	x		
	Geografia da População			x	x
	Geografia do Brasil			x	
UEL	Geografia da População			x	
	Ensino da Geografia da Diversidade	x	x	x	
UEM	Geografia da População	x		x	

Fonte: OLIVEIRA, Bernardo, 2021.

Com relação a tabela 4, nota-se que o termo gênero consta vinte e duas (22) vezes, sexualidade oito (8) vezes, raça/etnia trinta e cinco (35) vezes e classe/periferia treze (13) vezes. As palavras raça/etnia foram as que mais apareceram, o que nos remete ao fato das exigências da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Outro aspecto que pode ter favorecido a presença de tais componentes que explicitam os termos que orientaram nossa busca, é a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, a qual, conforme já mencionamos anteriormente, trouxe um olhar mais comprometido para com a educação que vise promover uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Entretanto, cabe mencionar que esses dados ainda nos mostram pouca ênfase e abertura para se abordar questões tão importantes que envolvem possibilidades de discutir o *status quo* da sociedade e, com isso, se limita a constituição de outras narrativas e discursos que devem ser incluídos nos currículos da Educação Básica e Ensino Superior brasileiro. Se a escola e mais precisamente o currículo reproduzem a sociedade, é através da sua ampla discussão que se almeja desconstruir e romper com tais ideias retrógradas e reprodutoras de desigualdades.

Sendo assim, esta pesquisa aponta evidências que os PPCs de Geografia-Licenciatura das universidades públicas do estado do Paraná trazem pouquíssimos elementos possíveis para abordar o currículo, para assim, buscar transformá-lo. Os resultados obtidos demonstram então poucos espaços para abordagem curricular nos PPCs, no entanto tal fato não exclui as possibilidades das discussões serem abordadas de outras maneiras seja transversalmente, seja a partir de iniciativa própria de docentes que reconheçam brechas para a abordagem do tema. Contudo, consideramos que o termo CURRÍCULO precisa aparecer de forma explícita nos componentes curriculares dos cursos de Licenciatura, assegurando que esta não seja uma discussão que surja de iniciativa própria do docente, mas sim que se trate de um debate explícito nos PPCs.

Estamos cientes das delimitações de um Trabalho de Conclusão de Curso, sobretudo no que diz respeito ao pouco tempo dedicado à pesquisa. No caso de nossa investigação, que envolveu a análise de uma vasta amostra, acreditamos que os limites do tempo foram bastante evidentes. Deste modo, consideramos que os resultados que aqui apresentamos podem ser

fruto de novas pesquisas, as quais, quiçá, futuramente poderão revisitar, rever e ampliar a mirada sobre os dados.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o arremate do trabalho é preciso reafirmar o tamanho dos impactos instaurados pelos “reformadores empresariais” da educação, na materialização do currículo prescrito, por meio da BNCC. E o que vem junto nessa onda, os males oriundos desse pacote de reformas neoliberais que encolhem o Estado, precarizam os professores, moldam os estudantes para o acordo com o projeto dominante de sociedade, estrutura o currículo escolar voltado para o trabalho, a racionalização, a tecnificação e a busca pela eficiência baseada nas teorias tradicionais.

Ressalta-se, por tal razão, a necessidade de expandir o debate de acordo com as teorias pós-críticas cujas concepções, valores e atitudes vão no sentido contra-hegemônico, portanto são propostas teóricas/pedagógicas que visam discutir e reorganizar os currículos para uma perspectiva que valoriza as diferenças sociais, culturais, econômicas e subjetivas de cada indivíduo e ator social. Sendo assim, tais movimentos empoderam os sujeitos que caminham na vida na constante busca da transformação radical e dialética entre os indivíduos e a sociedade, entre os lugares e o mundo.

Notou-se, portanto, a relevância da pesquisa, tendo em vista o momento político pelo qual os licenciandos em Geografia estão se formando. O contexto nunca pode sair do foco, já que é através dos atores hegemônicos que as ideologias dominantes têm se reproduzido e perpetuado. Com isso dado, se faz necessária ampla discussão acerca da importância do papel dos professores de Geografia e por quais elementos perpassam a formação. Para assim, chegarem na escola, aptos a lidarem com as profundas problemáticas estruturais enraizadas, através de novas propostas e ideias para discutir e transformar as relações desiguais no mundo globalizado.

Cabe retomar que os resultados da pesquisa indicaram que a abordagem acerca da temática sobre o currículo poderia aparecer de forma mais explícita nas nomenclaturas - uma

vez que apenas dois (2) componentes apresentaram o termo, em um total de 697 analisados - e nas ementas dos componentes curriculares - dado que em apenas vinte (20) ementas de 697 disciplinas analisadas consta o termo currículo.

Diante de tais resultados evidencia-se a necessidade de assegurar, de modo mais efetivo, o tratamento da temática na formação dos(das) estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades analisadas.

Busquemos reconstruir as histórias inenarráveis e as tomadas de consciência subjetivas e coletivas na ânsia da desconstrução dessa sociedade capitalista cujos valores mais aprisionam do que liberta os sujeitos.

Para então edificar as narrativas históricas, transformar a consciência coletiva e revolucionar as epistemologias e os usos do território a partir do currículo escolar e do seu lugar como possibilidade para transição do modo de vida imposto pelo sistema à construção do novo, coletivo, emancipador, e libertador. Assumir o debate sobre o currículo escolar certamente é um caminho nesta direção.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, MÁRCIA ANGELA DA SILVA . REFORMAS CONSERVADORAS E A -NOVA EDUCAÇÃO-: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE** , v. 40, p. 1-24, 2019.

ARAÚJO, Markelly Fonseca de. **A Revolução do Lugar: contexto da guerra da informação na megalópole** / Markelly Fonseca de Araújo ; orientadora Rosa Ester Rossini. - São Paulo, 2020. 477 f. Tese (doutorado) - faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação** (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências.

BRASIL. **Secretaria-Geral**. Decreto Nº 10.393, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> . Acesso 24 de set de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Ministério da Economia**. Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF). 10 jul de 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/orgaos/entidades-vinculadas/autarquias/previc/centrais-d>>

[e-conteudo/noticias/forum-brasileiro-de-educacao-financeira-fbef](#) > Acesso em: 15 ago de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. MEC lança Programa Educação Financeira nas Escolas. 17 de ago de 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-programa-educacao-financeira-nas-escolas>>. Acesso em: 23 de ago de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parceria entre MEC e CVM formará 500 mil docentes em 3 anos. 17 ago de 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/parceria-entre-mec-e-cvm-formara-500-mil-docentes-em-3-anos>> Acesso em: 19 ago de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Proposta de novas normas para a formação do professor avança. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>>. Acesso em: 17 ago de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. RESOLUÇÃO CNE/CES 14, DE 13 DE MARÇO DE 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>> Acesso em: 14 jul de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília. 15 abr de 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rc-p002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rc-p002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 05 jul de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**/Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. 29 out 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>> Acesso em: 28 jul de 2021.

BRASIL. **Vida e Dinheiro**. Disponível em: <<https://www.vidaedinheiro.gov.br/>>. Acesso em: 24 jul de 2021.

BRAZ, M. . O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE** , v. 1, p. 85-103, 2017.

CHARLIE BROWN JR. **Pontes Indestrutíveis**. Compositor da letra: Chorão, Thiago, Heitor, Pinguim e Edu Ribeiro. Álbum da letra: RITMO, RITUAL E RESPOSTA. Ano de lançamento: 2007.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Hollanda, H. B. (Org.) **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p. 120-139, 2020.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em novembro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. -- São Paulo : Paz e Terra, 1996. -- (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido/Paulo Freire**. - 67. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo:Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L.C. BNCC americana: uma década perdida. **Avaliação Educacional**. 18 jul. 2021. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/18/bncc-americana-uma-decada-perdida>>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out.-dez., 2014.

GALEANO, Eduardo. **As veias Abertas da América Latina**; tradução de Sérgio Faraco. - Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob domínio neoliberal. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, n.30, p.419-439, 2017.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **HORIZONTES** (EDUSF), v.36, p.16-30, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade** / Bell Hooks ; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRAWCZYK, Nora. OLIVEIRA, Tatiana. Quando a escola ensina a submissão financeira **Outras Palavras**. 01 de ago de 2021 Disponível em: <[https://outraspalavras.net/crise-brasileira/quando-a-escola-ensina-a-submissao-financeira/#s\\_dendnote5sym](https://outraspalavras.net/crise-brasileira/quando-a-escola-ensina-a-submissao-financeira/#s_dendnote5sym)>. Acesso em 9 ago de 2021.

MACEDO, Elizabeth. AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 139, p. 507-524, Junho 2017.

MALTA, Shyrley. UMA ABORDAGEM SOBRE CURRÍCULO E TEORIAS AFINS VISANDO A COMPREENSÃO E À MUDANÇA. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p.340-354, maio a agosto de 2013.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. - 4.ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal** / Milton Santos. - 24 ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**/Dermeval Saviani - 40. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. - 3. ed.; 6. reim. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida. **GeoTextos**, vol. 2, n. 2, 2006.

Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO - Cedeteg/Guarapuava), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**. Projeto aprovado pela resolução nº 22- CEPE/UNICENTRO, de 30 de março de 2020.

Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO - Iratí), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**. Projeto aprovado pela resolução nº 25-CEPE/UNICENTRO, de 31 de março de 2020.

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - Cornélio Procópio), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**, 2019.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste - Francisco Beltrão), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**. Projeto aprovado pela resolução nº214/2016 - CEPE, de 6 de outubro de 2016.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste - Marechal Rondon), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**. Projeto aprovado pela resolução nº 219/2016 - CEPE, de 6 de outubro de 2016.

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**, resolução CEPE - Nº 2020.13.

Universidade Estadual de Londrina (UEL), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**, resolução CEPE/CA Nº 130/2018.

Universidade Estadual de Maringá (UEM), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**, resolução Nº 169/2015-CI/ CCH.

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campo Mourão), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**.

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Paranavaí), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**, maio de 2018.



Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - União da Vitória), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**, setembro de 2018.

Universidade Federal da Integração-Latino Americana (UNILA), **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**. Projeto aprovado pela resolução COSUEN n.º 049, de 1º de dezembro de 2014.

Universidade Federal do Paraná (UFPR-Curitiba), **Projeto Pedagógico do curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**. Projeto aprovado pela resolução 39/18 - CEPE. 2018.

Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral), **Projeto Pedagógico do curso de Geografia - Licenciatura (PPC)**. Portaria nº 2133, de 17 de novembro de 2015.

ZANOTTO, Marijane, SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala: estratégias para o gerencialismo na escola. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018.