

O currículo de geografia no ensino médio e os processos de colonização pelos sistemas pós-1990

Lucas Fernandes da Silva¹ - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8150-0335>

Rosalvo Nobre Carneiro² - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3468-5194>

¹ Faculdade Paulus de Comunicação, São Paulo, SP, Brasil*

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Paus dos Ferros, RN, Brasil**

Artigo recebido em 28/08/2025 e aceito em 17/10/2025

RESUMO

O presente estudo investiga a estrutura curricular da disciplina de Geografia no novo ensino médio e sua interligação com os processos de colonização em meio aos sistemas educacionais pós-1990. A abordagem adotada fundamenta-se na teoria da colonização de Habermas (2012). A partir dessa perspectiva, analisam-se os currículos de Geografia direcionados ao Ensino Médio, considerando, porém, a sua ligação com os PCN e a BNCC, com uma ênfase maior no novo Ensino Médio. Nota-se a presença da colonização sistêmica sendo imposta nos eixos disciplinares sob a perspectiva da ideologia capitalista, que incorpora diretrizes oriundas não apenas do Banco Mundial, mas também de outros órgãos internacionais. Essas diretrizes têm como foco a acumulação de riqueza e a formação de mão de obra para serviços, muitas vezes relegando em segundo plano a formação cidadã que a disciplina de geografia tem potencial para oferecer.

Palavras-chave: colonização sistêmica; sistemas pós-1990; descolonização; ensino médio; currículo escolar.

* Licenciado em Geografia pela Universidade do Rio Grande do Norte - UERN. Graduando em Filosofia bacharelado pela Faculdade Paulus do Comunicação - FAPCOM. Membro do grupo de pesquisa: Espaço, Ensino e Geografia-GEPEEG UERN. 241181@sou.fapcom.edu.br

** Professor do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Geografia – Universidade Federal de Pernambuco. rosalvonobre@uern.br

The geography curriculum in high school and the processes of colonization by post-1990 systems

ABSTRACT

The present study investigates the curricular structure of the Geography subject in the new Brazilian High School system and its interconnection with the processes of colonization in the post-1990 educational systems. The approach adopted is based on Habermas' (2012) colonization theory. From this perspective, the Geography curriculum aimed at the High School is analyzed, considering its connection with the Brazilian educational guidelines and the common national curriculum base, with a greater emphasis on the new High School format. It is possible to notice the presence of systemic colonization that is imposed on disciplinary axes from the perspective of capitalist ideology, which incorporates guidelines coming not only from the World Bank, but also from other international bodies. These guidelines focus on the accumulation of wealth and the training of labor for services, often relegating to the background the citizenship training that the subject of Geography has the potential to offer.

Keywords: systemic colonization; post-1990 systems; decolonization; secondary education; school curriculum.

O currículo de geografia en la y los procesos de colonización por el mundo sistemas pos 1990

RESUMEN

El presente estudio investiga la estructura curricular de la asignatura de Geografía en la nueva educación secundaria brasileña y su interconexión con los procesos de colonización en los sistemas educativos posteriores a 1990. El enfoque adoptado se basa en la teoría de la colonización de Habermas (2012). Desde esta perspectiva, se analizó el currículo de Geografía destinado a la Enseñanza Media, considerando, sin embargo, su vinculación con las directrices educativas brasileñas y la base curricular común nacional (BNCC), con mayor énfasis en el nuevo formato de Enseñanza Media. Se puede notar la presencia de una colonización sistémica que se impone en ejes disciplinarios desde la perspectiva de la ideología capitalista, que incorpora lineamientos provenientes no sólo del Banco Mundial, sino también de otros organismos internacionales. Estas directrices se centran en la acumulación de riqueza y la formación de mano de obra para los servicios, relegando a menudo a un segundo plano la formación ciudadana que la disciplina de la geografía tiene el potencial de ofrecer.

Palabras-clave: colonización sistémica; sistemas posteriores a 1990; descolonización; educación secundaria; currículo escolar.

INTRODUÇÃO

O currículo de Geografia na educação básica, ao longo dos anos, tem sido modificado, com implicações tanto positivas quanto negativas. No Brasil, é frequentemente concebido no âmbito do Ministério da Educação, por meio de legislação federal, que orienta as escolas através de suas diretrizes estaduais e municipais. A ênfase dada ao currículo de Geografia torna necessária a compreensão de como a Geografia enquanto ciência é pensada e de como a crítica ganha centralidade, especialmente a partir

de 1990. O currículo de Geografia se implementou na educação brasileira em 1837 no Colégio Pedro II. Contemporaneamente, a organização curricular ocorre a partir de 1998, com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), e em 2017, com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). O presente estudo toma por referência o ensino da Geografia diante do Novo Ensino Médio (NEM), aprovado pela Lei nº 13.415 em 2017.

A presente investigação parte da hipótese de que o currículo de Geografia no Ensino Médio, especialmente a partir das reformas educacionais pós-1990, tem sido progressivamente colonizado pela lógica instrumental dos sistemas político e econômico. Justifica-se este estudo pela crescente subordinação da disciplina de Geografia a diretrizes que priorizam a formação de mão de obra para o mercado, em detrimento de uma formação cidadã crítica e emancipatória. A pesquisa busca demonstrar como essa instrumentalização, influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial, molda os conteúdos e as abordagens de ensino, resultando na perda da capacidade da Geografia de promover a consciência social e o pensamento crítico sobre o território e suas complexidades.

A colonização é um processo no qual o sistema de poder dominante impõe suas próprias estruturas culturais, econômicas e sociais sobre outras culturas ou sociedades. No contexto da teoria da ação comunicativa de Habermas (2012), a colonização é identificada quando a racionalidade comunicativa, que deveria ser baseada na livre e mútua compreensão entre os indivíduos, é substituída por uma lógica instrumental.

(...) ou eles arrebatam a formação linguística do consenso, estabelecendo uma hierarquização dos processos de entendimento e uma especialização em certos aspectos da validade, ou eles se desconectam, em geral, a coordenação da ação da formação linguística do consenso, neutralizando-a em relação à alternativa: acordo ou entendimento fracassados (Habermas, 2022 p.330).

Isso implica que a comunicação é direcionada para a manipulação e dominação, manifestando-se em diversas esferas da vida social, como política, economia e cultura. Conforme Habermas (2012, p.330), a coordenação da ação pode se desconectar da formação linguística do consenso.

Desta forma, busca-se compreender a construção do currículo de Geografia no novo ensino médio, a partir de 1990, e como os agentes reguladores do Estado e os econômicos o colonizam, ou seja, como as suas interferências impactam na formação dos estudantes, na abordagem dos conteúdos geográficos e nas possibilidades de uma educação geográfica crítica e emancipatória.

Nesse âmbito, analisam-se o papel das políticas públicas educacionais, das diretrizes curriculares e dos processos de elaboração do currículo, levando em consideração as influências e pressões exercidas por instituições políticas, do mercado de trabalho e grupos de interesse.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida com uma abordagem metodológica baseada na análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs+), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do novo ensino médio. Severino (2013) afirma que, no caso da pesquisa documental, os documentos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, sendo a partir deles que o pesquisador desenvolve sua investigação e análise. Com a análise dos documentos, investigaram-se os princípios, diretrizes e competências presentes, buscando compreender as mudanças propostas em relação ao ensino da Geografia.

Severino afirma para a pesquisa documental:

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2013, p.95).

Também foram identificados os possíveis impactos das mudanças propostas no currículo da disciplina, compreendendo como as inferências provenientes do mundo dos sistemas afetam a formação dos estudantes nessa área de conhecimento.

Adicionalmente, a pesquisa bibliográfica forneceu subsídios teóricos e contextuais relevantes para fundamentar a análise documental e ampliar a compreensão do tema. A consulta a obras de referência, artigos científicos e publicações relevantes permitiu situar o estudo em um contexto mais amplo de estudos sobre a educação geográfica. Realizou-se um levantamento nas bases de pesquisa SciELO, periódicos Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Google Acadêmico e Redalyc, nos meses de setembro a dezembro, usando os descritores: mundo dos sistemas, currículo de Geografia, colonização sistêmica e ensino médio.

O texto está organizado nas sessões: mundo dos sistemas em Habermas e o currículo de Geografia, currículo de Geografia e os PCNs do ensino médio, o currículo de Geografia e a BNCC, o currículo de Geografia no novo ensino médio, resultados e discussões e as conclusões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O MUNDO DOS SISTEMAS EM HABERMAS E O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

Esta seção analisa a construção do currículo de Geografia para o ensino médio sob a teoria habermasiana, com foco no conceito de "mundo dos sistemas". O objetivo é examinar como as lógicas dos subsistemas político e econômico, por meio de seus imperativos de poder e dinheiro, influenciam a seleção e a organização do conhecimento geográfico escolar. A análise, de natureza teórica, busca desvelar as implicações da colonização do mundo da vida por essas racionalidades sistêmicas no âmbito curricular.

O conceito de mundo dos sistemas proposto por Habermas (1981) se refere à esfera social em que as estruturas sistêmicas, como a economia e a política, influenciam as práticas e as relações sociais de forma independente do mundo da vida e de seus valores culturais e normativos.

Para Habermas

Em relação aos sistemas de ação, organizados formalmente e controlados por processos de poder e troca, os membros se comportam como se fossem parte da realidade natural, pois nos subsistemas da atividade teleológica a sociedade se coagula numa segunda natureza. Certamente, os atores podem abandonar a qualquer momento a orientação pelo entendimento, adotando um enfoque estratégico e objetivando contextos normativos como algo no mundo objetivo; porém nas sociedades modernas surgem esferas de organização formal e de relações sociais controladas por meios, as quais não permitem mais atitudes regidas por normas ou por pertenças sociais formadoras de identidade, relegadas para a periferia (Habermas, 2022, p. 278-279).

A partir deste referencial, uma análise crítica da sociedade contemporânea, com foco na dinâmica entre os sistemas sociais (econômico e político) e o mundo da vida. Constata-se que a crescente complexidade dos sistemas modernos os impulsiona a operar segundo uma lógica de controle e eficiência, mediada por poder e dinheiro. Essa expansão da racionalidade sistêmica resulta na colonização do mundo da vida, erodindo as bases da racionalidade comunicativa e da participação democrática que são essenciais à sua reprodução simbólica.

Lidar com o mundo dos sistemas requer o reconhecimento de que a racionalidade instrumental, inerente às estruturas burocráticas e organizacionais da sociedade moderna, frequentemente se sobrepõe à ação comunicativa. Tal dinâmica provoca a fragmentação do tecido social e restringe o potencial de uma esfera pública genuinamente inclusiva e participativa. Isso ocorre à medida que os imperativos sistêmicos de eficiência, lucro e controle penetram e reorientam as interações do mundo da vida, prejudicando a deliberação na esfera pública e a formação de consensos alicerçados no diálogo e na intersubjetividade.

A integração sistêmica leva a um tipo de diferenciação que flui por meio das relações de troca e estratificação das esferas de poder, criando níveis de diferenciação sistemática, o econômico e o estatal (Bettine, 2021. p.81). Por conseguinte, o ensino de Geografia não pode prescindir da ideia de emancipação ou descolonização.

A Geografia escolar do mundo da vida diz que:

A educação geográfica do agir comunicativo ou a Geografia escolar do mundo da vida simbolizam uma mesma ideia por serem conceitos complementares; por enfatizarem os processos da reprodução cultural, da solidariedade e das personalidades da nossa existência pela interação simbólica; ou por destacarem os processos de descolonização frente aos imperativos de reprodução material do mundo do sistema (Carneiro, 2022, p. 111).

A Geografia escolar do mundo da vida enfatiza a necessidade de descolonização diante das influências do sistema, visando contrapor os imperativos de reprodução material do mundo e suas consequentes questões sociais e humanas. Esses conceitos ressaltam a importância das interações sociais dentro do paradigma intersubjetivo da linguagem, promovendo uma abordagem mais ampla e crítica da geografia e da educação.

A Geografia escolar do mundo da vida enfatiza a necessidade de descolonização, diante das influências do sistema, visando contrapor os imperativos de reprodução material do mundo e suas consequentes questões sociais e humanas. Esses conceitos ressaltam a importância das interações sociais, dentro do paradigma intersubjetivo da linguagem, promovendo uma abordagem mais ampla e crítica da geografia e da educação.

O mundo dos sistemas, está em constante busca de colonizar o currículo escolar, moldando-o para os interesses do grupo ou ideologia política presente. Ademais, ao tratar do currículo de geografia no ensino médio cabe compreender sua construção ao longo da década de 1990 até o presente momento.

CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E OS PCNS DO ENSINO MÉDIO.

Nesta seção, analisa-se a construção do currículo de Geografia a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Tal documento, elaborado em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), estabelece as diretrizes fundamentais para o ensino da disciplina.

Segundo os PCNS+:

A Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação (Brasil, 2006, p.43).

Conforme a abordagem de Silva (2001), a interdisciplinaridade não é apenas um conceito acadêmico, mas uma forma de compreender o conhecimento, que exige atribuir significado aos conteúdos ao vivenciá-los. Além disso, é crucial abordar o conhecimento de maneira relacionando os conceitos entre si. Nesse sentido, os PCNs destacam a importância de uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de outras áreas do conhecimento para compreender a complexidade das relações sociais, econômicas e ambientais que moldam os territórios contemporâneos.

A concepção de Pizzato (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam questões fundamentais de natureza filosófica, histórica, teórica e pedagógica. No entanto, a falta de clareza na identificação da corrente filosófica subjacente ao documento abre espaço para interpretações diversas. Essas interpretações variam, podendo incluir desde correntes como o historicismo e o positivismo clássico até elementos do marxismo. Este último, apesar das tentativas de ser evitado, está incorporado ao texto por meio da utilização de categorias marxistas para explicar as disparidades na distribuição de renda e riqueza. Oliveira (1999), “não eleger uma concepção de geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção”.

Historicamente, o papel da Geografia transcendeu a mera descrição do mundo para atuar como um instrumento de difusão de ideologias dominantes. Desde sua institucionalização como disciplina curricular no século XIX, a Geografia refletiu e legitimou formas de dominação, notadamente por meio de processos de sistematização e colonização do espaço, que foram fundamentais para a construção de identidades nacionalistas.

Conforme Cavalcanti (1998, p. 18), a disciplina se dedicava à "transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular". Esta abordagem enfatizava a formação sem o desenvolvimento do pensamento crítico, resultando em um currículo descritivo e superficial que serviu para manter o status quo do grupo dominante.

Não obstante a colonização sistêmica aparece no currículo de geografia dos PCNs através do eixo da empregabilidade, no contexto brasileiro, a partir dos anos 90, o enfoque no ensino direciona-se para a empregabilidade com metas prioritárias na formação dos indivíduos (Moreira 2007). Essa abordagem alinha-se com a necessidade do país em oferecer profissionais capacitados frente à internacionalização da economia.

Esta postura pode revelar o caráter ideológico que era objeto de combate, ou seja, apresentar uma concepção de geografia que fosse capaz de quebrar a visão de totalidade que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico. Visão de totalidade que permite ao sujeito do conhecimento a compreensão do mundo em que vive e que, antes de tudo, permite pensar a sua superação. Aqui por certo está, consciente ou inconscientemente, o real objetivo de concepção baseada no subjetivismo na geografia. Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe (Oliveira, 1999, p.54).

Atribui-se à educação a função de converter os desafios contemporâneos em estímulos para o processo formativo. Nessa perspectiva, as dificuldades devem ser superadas ou minimizadas por meio do desenvolvimento do indivíduo, visando sua preparação para um mercado de trabalho crescentemente exigente e tecnológico (Moreira, 2007).

Lima e Vlach (2002) "A efetivação de um currículo de Geografia em nível nacional precisa observar a realidade escolar, repensando as formas de construção do conhecimento, de atitudes e objetivos, dos que ensinam e dos que aprendem." Souza Neto (1999) "Logo, não se trata de adaptar a ciência às mudanças do capital, mas por intermédio da ciência subverter a ordem mesma que a institui. Ainda que completamente no interior da ordem, plenamente contrária a ela."

O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) constitui o documento normativo que orienta a organização da educação brasileira. Para o Ensino Médio, a BNCC define as competências e habilidades a serem desenvolvidas, estruturando o currículo em áreas de conhecimento. A Geografia, nesse contexto, insere-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujo propósito declarado é

oferecer uma visão ampla e atualizada do mundo. Contudo, essa organização curricular por áreas acarreta uma significativa perda de autonomia para as disciplinas. Argumenta-se que essa estrutura, alinhada a diretrizes de organismos internacionais como o banco mundial¹, prioriza o desenvolvimento de competências genéricas em detrimento dos saberes epistemológicos específicos da Geografia.

Sobre a questão da área das ciências humanas e sociais aplicadas temos:

Propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos - entre os indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas -, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprias dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um determinado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado (Brasil, 2018, p. 61-62).

Autor e Pinto (2019) argumentam que após uma sequência de reflexões, a disciplina de Geografia, embora seja uma componente obrigatória no Ensino Médio até o momento, encontra-se em uma posição de polivalência em relação ao seu objeto de estudo quando comparada às demais disciplinas na educação básica. Nesse contexto, a BNCC, que estava sendo elaborada coletivamente com debates entre as partes interessadas, representava um conteúdo abrangente para todo o país, respeitando as particularidades e construções históricas.

No entanto, ao invés disso, foi gradualmente desvalorizada, comprometendo a riqueza da educação brasileira e os avanços conquistados ao longo de décadas de lutas pelos educadores do país. (MARCHAND *et al*, 2018).

Nos dizeres de Carneiro:

O período de ultradireita desde 2016 intensifica uma revanche contra o conhecimento e a ciência em geral. A Geografia, como em outros momentos antidemocrático participa da situação, mas diferentemente de outrora em que o patriotismo e o desenvolvimentismo pareciam fazer sentido para a unidade nacional, atualmente assiste-se a um rebaixamento do saber geográfico, ao seu desinteresse. De outro lado, o desconhecimento do território, do que ele significa e como se apresenta em cada região, em cada lugar, parecem explicar, ainda que parcialmente, porque a Geografia foi rebaixada no currículo escolar a uma disciplina complementar, acessória ou sem maior importância por exemplo com a contrarreforma do ensino médio e a BNCC (Carneiro, 2022, p. 279).

¹ Utilizamos letras minúsculas para minimizar a importância.

O cenário político brasileiro a partir de 2016, marcado pela ascensão de uma agenda de ultradireita², fomentou um ambiente de hostilidade ao conhecimento científico em geral. Nessa conjuntura, a Geografia, cujo saber já foi instrumentalizado em momentos históricos antidemocráticos, torna-se particularmente vulnerável. Paralelamente a essa pressão externa, uma desvalorização interna da disciplina, manifestada na limitada compreensão pública sobre a centralidade de conceitos como território, suas significâncias e variações regionais, parece contribuir para a relegação do conhecimento geográfico a uma posição secundária no currículo escolar.

Este fenômeno reflete não apenas uma desvalorização do saber geográfico, mas também uma possível colonização sistêmica que marginaliza a compreensão crítica do território e suas complexidades no âmbito educacional.

Marchand (2018) a questão das habilidades na BNCC vem em consonância com o Banco Mundial e as avaliações externas internacionais: OCDE, PISA, ONU, UNESCO³ a BNCC, que em processo de elaboração assume o compromisso de proporcionar uma aprendizagem equitativa para todos os estudantes do país, conforme estabelecido historicamente pela Constituição Federal de 1988. Alternativamente, sua responsabilidade pode ser direcionada para alcançar resultados alinhados às exigências do banco mundial.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹² (MEC, 2018, p. 13).

Para Canan (2016), “o Banco traça políticas educativas ouvindo economistas e excluindo os professores [...] apresenta um modelo escolar com duas ausências fundamentais: a dos professores e a da pedagogia.” A influência do banco mundial na formulação do currículo das Ciências Humanas, currículo esse que é moldado a partir das diretrizes dadas pelos agentes da colonização sistêmica, ao

² Iniciada no governo de Michel Temer e dada continuidade no desgoverno de Jair Bolsonaro.

³ Utilizamos letras maiúsculas para destacar.

qual norteia as diretrizes dadas pelo banco mundial⁴ revela uma preocupante submissão aos interesses econômicos e neoliberais ao traçar políticas educativas predominantemente sob a consulta de economistas, o banco exclui a participação dos professores, fundamentais agentes na construção do conhecimento e na formação dos estudantes.

A prevalência de uma cultura político-administrativa que se opõe aos princípios democráticos, ao favorecer a centralização e a burocratização, resultou no alijamento de grande parte dos educadores dos processos decisórios sobre o currículo. A autoridade sobre as definições curriculares, incluindo seus aspectos socioculturais mais fundamentais, foi transferida para a esfera da gestão burocrática. Tal dinâmica fomenta a adoção de uma postura passiva por muitos profissionais da educação, que assumem um papel de meros executores das políticas estabelecidas externamente (Araujo, 2012).

Ainda sobre, Soares (2020) argumenta sobre as recomendações do banco mundial e da ocde⁵, no qual menosprezam as ciências humanas, em particular a geografia:

Verifica-se que as recomendações do Banco Mundial e da OCDE não consideram que uma das obrigações da escola, sobretudo no que diz respeito às áreas de Ciências Humanas, é refletir sobre as características, a formação e funcionamento da sociedade humana e também suas desigualdades. Pelo contrário, as Ciências Humanas são desprezadas por estas duas instituições. A Geografia, tão essencial na formação da cidadania, da consciência social do estudante e de seu entendimento de mundo, sequer é mencionada. Não há preocupação com a formação do cidadão transformador da sociedade (Soares, 2020, p.20).

Com Carneiro, se complementa a visão de desvalorização da Geografia e sua importância no currículo das ciências humana e sua colonização pelos agentes sistêmicos:

Desvalorizando-se o pensamento crítico-emancipatório a ela hoje constitutivo, contraditoriamente, no “regime” de governo atual, há um desinteresse pela Geografia e, por conseguinte, a defesa de não se promover o conhecimento geográfico do território, de suas desigualdades por exemplo. A isso chamamos de desconhecimento da Geografia nos tempos atuais (Carneiro 2022, p.286).

As orientações do BM e a perspectiva neoliberal do Estado têm notável influência na configuração do currículo das ciências humanas, especialmente no campo da geografia. Essa influência

⁴ Tenha o Banco Mundial como a personificação do agente sistêmico que exerce influência colonizadora no âmbito do poder econômico.

⁵ Utilizamos letras minúsculas para minimizar a importância.

se manifesta de maneira instrumental, contribuindo para a colonização do currículo. Nesse contexto, a disciplina de geografia enfrenta uma desvalorização, pois aborda questões relacionadas à formação crítica e à visão emancipatória.

O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

A análise do currículo de Geografia no Novo Ensino Médio (NEM) assume particular relevância diante das recentes transformações no sistema educacional brasileiro. Instituído pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o NEM introduziu uma estrutura curricular marcada pela flexibilização, fragmentação e por uma proposta de autonomia de escolha aos estudantes. Embora a reforma esteja articulada à Base Nacional Comum Curricular ⁶(BNCC), a presente análise não se aprofundará neste documento. A arquitetura do NEM segmenta o currículo em duas partes: uma formação geral básica, com 1800 horas, e uma parte flexível, composta pelos itinerários formativos (Caetano, 2023).

O currículo do Novo Ensino Médio será formado pela combinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, os quais serão organizados através da disponibilização de diversos arranjos curriculares. Esses arranjos serão adaptados conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Estes itinerários incluem: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Não obstante a importância do currículo para o ensino e a educação, este é bastante marginalizado nas discussões realizadas pelos agentes sociais envolvidos no processo educativo. Seguindo uma tradição que se confunde com o próprio surgimento do campo do currículo como objeto de estudos e práticas sistematizadas, este tem sido considerado algo restrito à esfera administrativa, sendo considerado de interesse dos administradores, a quem cabe a tarefa de organizar e governar (Araújo 2012, p. 57).

Durante a gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022), a implementação da reforma do ensino médio por muitos críticos denominada (contra)reforma caracterizou-se pela notável ênfase na educação profissionalizante e tecnológica. Essa centralidade é corroborada por Caetano (2023, p. XX), que aponta: “Percebe-se que inovação e empreendedorismo ganharam centralidade no programa de governo,

⁶ Embora mencionada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das reformas, não será alvo de uma análise detalhada nesta sessão.

especialmente para educação profissional e para a ciência e tecnologia.” Tal abordagem era discursivamente justificada como um meio de combater uma suposta "doutrinação" estudantil, o que, na prática, resultou na desvalorização e no descrédito de outras áreas do saber, notadamente as ciências humanas.

Dessa forma, perceber-se a presença da colonização sistêmica em seus dois âmbitos, tanto no aspecto econômico quanto no político. Este último é exemplificado pela ideologia do poder político de extrema-direita, que resgata elementos doutrinários, inclusive da época da ditadura.

Para Carneiro

Como se desse um passo em direção ao passado, o pós golpe recupera o modelo educacional do regime Militar, notadamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5.691 de 1971. Por exemplo, o que hoje chama-se de área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pode ser equipara ao então intitulado Ciências Sociais, numa junção entre História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (2022, p. 286, grifo do autor).

Caetano

É nesse contexto neoliberal e neoconservador que, no Brasil, sob o governo Bolsonaro, surgiram iniciativas como o Homescholling e as Escolas cívico-militares – o processo de militarização das escolas, em que instituições públicas civis passam a contar com atuação de militares a partir de parcerias entre as Secretarias de Educação, Secretarias de Segurança e o MEC. O governo, inclusive, criou uma Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (Caetano 2023, p. 6 grifos do autor)

Ainda sobre a NEM⁷:

E o que é o “novo”? O fatiamento do ensino médio em cinco “Itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Formação profissional) sendo que “as escolas devem oferecer aos alunos pelo menos um “itinerário formativo. As opções deverão ser organizadas por meio da oferta de diferentes arranjos” (Frigotto 2021, p. 137).

O ensino de Geografia possui o potencial de incentivar os estudantes a questionar, analisar e debater as complexidades sociais, econômicas e ambientais do mundo contemporâneo. Contudo, observa-se que o novo currículo tende a promover uma abordagem superficial, focada na memorização de fatos, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência global. Essa tensão é salientada por Flickinger (2010, p. 179), que afirma: “[...] se baseia em um modelo social não orientado pelas necessidades do homem, senão pelas exigências do mercado financeiro, isto é, do capital”.

⁷ Abreviação da palavra Novo Ensino Médio.

O potencial da Geografia para a formação do pensamento crítico e da consciência cidadã manifesta-se em sua abordagem investigativa das relações entre sociedade e espaço. Esse processo incita os estudantes a questionarem as lógicas que orientam as decisões sobre o território, bem como a discernir as implicações de tais ações no cotidiano e em cenários futuros. A disciplina emerge, portanto, não como um repositório de fatos a serem memorizados, mas como um campo eminentemente analítico e interpretativo, que possibilita a compreensão das intrincadas interações entre as esferas humana, ambiental, econômica e cultura.

MUNDO DOS SISTEMAS E COLONIZAÇÃO NOS PCNS, BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO.

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos por meio da análise documental e dos referenciais teóricos de Habermas ligados a Geografia. A exposição dos dados não se pretende meramente descritiva; busca-se, por meio dela, desvelar as tensões e contradições que emergem da implementação do Novo Ensino Médio e sua estrutura curricular para a Geografia.

A organização dos achados em formas de quadros visa iluminar como as diretrizes oficiais se materializam na prática e são percebidas pelos sujeitos, dialogando diretamente com a problematização central deste estudo sobre a precarização do pensamento crítico no ensino da disciplina e sua colonização sistêmica ao longo dos anos.

A implicação do mundo dos sistemas no currículo de Geografia, detalhada no Quadro 1, evidencia a ação dos subsistemas político e econômico na seleção do conhecimento escolar. De um lado, a esfera política influencia as diretrizes para afiançar ideologias dominantes e mitigar debates críticos. De outro, a esfera econômica pressiona por um currículo que atenda às demandas do mercado de trabalho, fomentando a educação profissionalizante. Esse duplo condicionamento caracteriza a colonização do currículo de Geografia. O poder sistêmico elege quais conhecimentos são "legítimos" e quais devem ser marginalizados, resultando em um currículo que limita a pluralidade de visões e a compreensão aprofundada das realidades geográficas.

Quadro 1 – Mundo dos sistemas e sua implicação no currículo de geografia

Subsistemas	Estruturas normativas	Implicações no Currículo de Geografia
Político	Instituições políticas, legislativas, governo, processos de tomada de decisão.	Determinação do que será ensinado, influência a seleção de conteúdos e perspectivas no currículo, retirada das discussões críticas ou ideológicas, ideologias do grupo dominante nas diretrizes educacionais
Econômico	Regulação econômica, produção, distribuição, troca de bens e serviços, mercado, relações de trabalho.	Introdução da educação profissionalizante, influência de interesses específicos na definição do currículo, habilidades relevantes para o mercado de trabalho.

Fonte: elaboração própria, 2023.

A colonização do currículo de Geografia manifesta-se quando o poder político e econômico elege certos conhecimentos como "legítimos", efetivamente marginalizando ou excluindo saberes alternativos. Essa imposição de uma única perspectiva não apenas restringe a pluralidade, mas compromete diretamente a formação de uma compreensão crítica sobre as complexas realidades geográficas.

O currículo de Geografia, sob a influência de interesses políticos e econômicos, torna-se um campo de disputa efetivamente colonizado. Nesse processo, sistemas de conhecimento hegemônicos são impostos como universalmente "legítimos", enquanto saberes dissidentes ou locais são ativamente silenciados, marginalizados ou excluídos. O resultado é a produção de um conhecimento geográfico mutilado, que cerceia a pluralidade de perspectivas e nega aos estudantes o direito a uma compreensão integral das complexidades do mundo em que vivem.

“Ao discutir hegemonia, implica na tentativa de um grupo imprimir o seu conhecimento e a sua cultura como “legítimos”: algo que só pode ocorrer numa arena política e econômica mais ampla – o poder é compreendido, portanto, como atributo de relações econômicas, uma vez que, por meio da ideologia, o poder e o conhecimento são sutilmente conectados em nosso senso comum” (Mendes, 2013, p. 233).

Para Habermas

Na medida em que são determinadas pelos subsistemas de ação racional com respeito afins, elas surgem os padrões da ação instrumental ou estratégica. No entanto, somente por meio de sua institucionalização pode ser obtida a garantia de que se atenham com certa probabilidade às regras técnicas ou às estratégias esperadas (Habermas 2022, p. 93).

No âmbito político, as instituições políticas e legislativas exercem influência direta na determinação do que será ensinado. A perspectiva do governo e os processos de tomada de decisão podem afetar a seleção dos conteúdos, muitas vezes refletindo ideologias do grupo dominante presentes nas diretrizes educacionais. Isso pode resultar na retirada de discussões críticas ou ideológicas que não

estejam alinhadas com os interesses do poder vigente, influenciando diretamente a abordagem e o viés das informações transmitidas aos alunos.

No campo econômico, a regulação econômica, a dinâmica de produção, distribuição, mercado e relações de trabalho exercem um papel igualmente significativo na definição do currículo. A introdução da educação profissionalizante é um exemplo claro dessa influência, priorizando habilidades e conhecimentos relevantes para o mercado de trabalho.

O Poder Político desempenha um papel crucial na definição de diretrizes e políticas educacionais, exercendo controle sobre a escolha dos conteúdos, metodologias e avaliações, além de inserir agendas políticas e ideológicas no currículo.

A Identidade Ideológica do Poder Político Dominante refere-se à imposição ou promoção de determinadas ideologias, valores e crenças através do currículo. Isso inclui uma perspectiva histórica e cultural alinhada aos interesses do grupo político dominante, muitas vezes enfocando aspectos sociais e cívicos específicos para reforçar uma identidade nacional ou valorizar certos aspectos da sociedade. Por sua vez, o saber incorporado no currículo reflete não apenas conhecimentos considerados fundamentais e relevantes, mas também visões específicas do conhecimento. Isso implica na escolha de disciplinas e temas que refletem determinadas perspectivas ou correntes de pensamento, adaptando-se à evolução do conhecimento e novas descobertas.

Os sistemas são âmbitos de ação deslinguistizados, ou seja, a linguagem não é fonte de integração social, meio de chegar a um acordo, mas uma simples ferramenta para transmitir informação, de forma objetiva, para chegar a um determinado fim que será alcançado pela utilização dos meios adequados: o dinheiro (Economia) e o poder administrativo (Estado). Destarte, a lógica sistêmica da racionalidade-com-respeito-a-fins é contrária à lógica da reprodução do mundo da vida, da racionalidade comunicativa (Miranda, 2009, p. 109).

Assim, a interação entre esses subsistemas políticos e econômicos desempenha um papel crucial na configuração do currículo de Geografia. A presença desses elementos não apenas influencia o que é ensinado, mas também como é ensinado, refletindo as dinâmicas de poder, interesses e visões de mundo presentes na sociedade. É fundamental reconhecer essa interdependência para uma reflexão crítica sobre a construção do conhecimento geográfico e seu impacto na formação dos indivíduos e na sociedade na totalidade.

Considerando esses aspectos, é importante reconhecer que o currículo não é apenas uma seleção objetiva de conhecimentos, mas também uma manifestação das visões políticas, ideológicas e

econômicas da sociedade. A dominação ideológica pelo poder político pode moldar a percepção dos alunos sobre história, cultura e valores, enquanto o controle do saber reflete as visões de mundo promovidas pelo poder político e econômico. Encontrar um equilíbrio entre esses interesses é um desafio constante na elaboração de um currículo que atenda às necessidades educacionais, culturais e sociais da sociedade.

Quadro 2 – aspectos do mundo dos sistemas nos PCNs+ de geografia

Aspecto	Colonização do Poder Político e Econômico nos PCNs+ de Geografia
Político	Influência ideológica, Determinação de conteúdos, Restrições na abordagem
Econômico	Orientação para o mercado de trabalho, Influência de interesses específicos, Limitação da abordagem crítica

Fonte: elaboração própria, 2023.

No âmbito político, os PCNs+ refletem frequentemente as ideologias do grupo dominante no poder. Isso pode resultar na exclusão de discursos críticos ou perspectivas ideológicas que não estejam alinhadas com essa visão, limitando a diversidade de abordagens e debates possíveis no ensino da Geografia.

Além disso, as decisões governamentais têm influência direta na seleção dos temas a ser abordado no currículo, o que pode restringir o conteúdo apresentado aos alunos e priorizar assuntos que condizem com a visão política em vigor.

Os PCNS, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB /96 e estabelecidos de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto de países centrais para os países chamados emergentes, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras (Pontuschka, 1999, p. 14).

No campo econômico, a uma tendência dos PCNs+ em direcionar a educação geográfica para atender às demandas do mercado de trabalho. Isso se reflete na introdução de conteúdos voltados para a educação profissionalizante, muitas vezes em detrimento de uma visão mais ampla e holística da Geografia.

No cenário educacional contemporâneo, a fragmentação curricular é um traço marcante, no qual as disciplinas são frequentemente abordadas de forma isolada, ignorando suas interconexões

epistemológicas. Essa compartimentalização, que limita a visão integrada do aprendizado, é agravada no caso da Geografia pela colonização do currículo por interesses políticos e econômicos. No âmbito dos PCNs+, essa influência externa restringe a amplitude, a profundidade e a pluralidade do conhecimento geográfico, priorizando uma abordagem acrítica e a formação de competências alinhadas às demandas do mercado, em detrimento da diversidade de perspectivas dos aspectos alinhados com ideologias e interesses econômicos dominantes, como podemos observar no (quadro 3).

Quadro 3 – aspectos do mundo dos sistemas na BNCC de geografia

Aspecto	Colonização do Poder Político e Econômico nos PCNs de Geografia
Político	Influência ideológica, Determinação de conteúdos, Restrições na abordagem
Econômico	Orientação para o mercado de trabalho, Influência de interesses específicos, Limitação da abordagem crítica, diretrizes do banco mundial e da ocde

Fonte: elaboração própria, 2023.

Críticas contundentes surgem ao apontar que essa influência colonizadora tende a diminuir a relevância cultural e social do currículo, ignorando as necessidades locais e regionais. A priorização de habilidades técnicas em detrimento da formação humanística e crítica, aliada à falta de espaço para a diversidade linguística e cultural, prejudica a emancipação humana e reforça uma visão utilitarista da educação.

Nas Ciências Humanas, essa colonização curricular se reflete na ausência de uma abordagem mais ampla e contextualizada dos fenômenos sociais, históricos e culturais. Há uma tendência de subvalorizarão das dimensões críticas e interpretativas das disciplinas, enfatizando-se aspectos utilitários em detrimento da compreensão profunda das questões sociais e humanas.

À pressão de racionalização a parti de baixo corresponde uma racionalização que se impõe de cima pra baixo, pois as tradições que legitimam a dominação e orientam a ação, especialmente as interações cosmológicas do mundo, perdem sua obrigatoriedade com a imposição dos novos critérios da racionalidade com respeito a fins (Habermas, 2014, p. 100).

Essa imposição de novos critérios de racionalidade pode refletir a influência do poder das estruturas dominantes, que buscam impor uma visão de mundo e uma compreensão da geografia alinhada com seus próprios interesses e objetivos. Assim desvalorizando o conhecimento geográfico e

o transformando em um mero reprodutor de conhecimentos para afirmação e sustentação do poder dominante.

Quadro 4 - Colonização do Novo Ensino Médio pelo Mundo Político e Econômico.

Aspectos	Colonização
Interesses Políticos	Interesses políticos atrelado a agenda partidária dominante; visões ideológicas e estratégias de poder; limitação do desenvolvimento integral dos estudantes.
Influência Econômica	Setores econômicos influenciam a definição de áreas de concentração curricular; competências alinhadas com demandas do mercado de trabalho (banco mundial, fmi, ocde).

Fonte: elaboração própria, 2023.

A influência de interesses políticos no currículo se manifesta na vinculação direta entre as diretrizes educacionais e a agenda do grupo político hegemônico. Esse fenômeno resulta na instrumentalização do currículo, que passa a refletir visões ideológicas e estratégias de poder específicas, podendo restringir o desenvolvimento integral dos estudantes ao marginalizar os princípios de uma educação plural, crítica e pautada na reflexão.

Os interesses ligados à manutenção do modo de produção não são mais “claramente localizáveis” no sistema social como interesse de classe. Pois um sistema de dominação orientado pela prevenção dos perigos que ameaçam o sistema descaracteriza a “dominação” (seja no sentido da dominação política imediata ou na dominação econômica socialmente mediada) como algo cujo exercício representa o confronto de um sujeito de classe com o outro sujeito de classe identificáveis com o grupo (Habermas, 2014, p. 114).

Em contrapartida, a influência econômica no currículo das Ciências Humanas é notável, com setores econômicos exercendo pressão na definição das áreas de concentração curricular. A busca por competências alinhadas com as demandas do mercado de trabalho, muitas vezes ditadas por organizações internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pode conduzir a um viés utilitarista na educação.

A colonização do currículo de Ciências Humanas evidencia uma crescente preocupação em formar estudantes para atender às necessidades imediatas do mercado, em detrimento de uma formação ampla e humanística. Essa priorização de competências meramente técnicas, conforme aponta Moreira (2007), insere objetivos como a qualificação e a habilitação para o mercado moderno no cerne da formação educacional no Brasil. Tal cenário, segundo Anute (2020), introduz a lógica capitalista diretamente nas políticas de elaboração curricular do país.

Um exemplo notório dessa dinâmica é a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que adota um léxico típico das atividades industriais e corporativas como "competências", "habilidades" e "trabalho em equipe", refletindo a influência de diretrizes do Banco Mundial e de outras entidades do sistema capitalista. Fica evidente, portanto, a consolidação da colonização sistêmica no currículo de Geografia ao longo dos anos. Esse processo desvaloriza disciplinas que não se alinham a tal enfoque, as quais são por vezes rotuladas como "doutrinadoras" ou destituídas de relevância, minando a capacidade dos estudantes de compreenderem criticamente a sociedade em suas múltiplas dinâmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a trajetória do currículo de Geografia no ensino médio brasileiro permite concluir, de forma inequívoca, que a disciplina tem sido alvo de um contínuo processo de colonização sistêmica, cujo objetivo central é o esvaziamento de seu potencial crítico em favor de interesses políticos e de mercado. Este estudo demonstrou como, desde a ditadura militar até a recente contrarreforma do Novo Ensino Médio, o saber geográfico foi instrumentalizado: ora como ferramenta de doutrinação nacionalista, ora como apêndice da lógica neoliberal de empregabilidade, que reduz a educação à qualificação de mão de obra.

A materialização mais recente e aguda dessa colonização encontra-se na articulação entre a BNCC e o Novo Ensino Médio. A influência de diretrizes do Banco Mundial consolidou uma visão tecnicista, expressa em um vocabulário de "competências" que subordina a formação humana à lógica empresarial. Como consequência, a Geografia, assim como as demais Ciências Humanas, sofre um dismantelamento, sendo relegada a uma posição secundária e opcional, sob o pretexto falacioso de combate a uma suposta "doutrinação". O que se abole, na prática, não é a doutrina, mas a própria capacidade de pensar criticamente.

Este cenário impõe uma reflexão urgente sobre o futuro não apenas da Geografia, mas da educação pública em sua totalidade. A renúncia a uma formação humanística, crítica e socialmente referenciada em favor de habilidades técnicas fragmentadas e de um pragmatismo econômico representa uma oportunidade perdida de construir uma sociedade mais justa e democrática. Ignorar as especificidades culturais, sociais e geográficas em nome de um padrão curricular homogêneo e alinhado a interesses de mercado é negar a essência de uma educação verdadeiramente libertadora.

Portanto, a conclusão desta pesquisa não é um ponto final, mas um chamado à ação. O desafio primordial consiste em resistir à instrumentalização do currículo e construir fissuras nesse sistema. É fundamental a articulação de educadores na defesa de uma Geografia que transponha o estudo físico e morfológico para analisar as contradições humanas no espaço. A reconstrução de currículos mais críticos, inclusivos e que promovam a emancipação humana é uma tarefa inadiável e representa a mais autêntica forma de lutar pela relevância da Geografia e pelo futuro da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CURRICULAR NO BRASIL REPUBLICANO**. 2023. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Cap. 2.1.

BETTINE, Marcos. **A teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas: Bases conceituais**. São Paulo: Edições Each, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**, 2018.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação. Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75061-educacaodomiciliar>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: . Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo Filosofia e Sociologia entre as

disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), detalhando o entendimento a respeito da definição dos profissionais da educação escolar básica. Diário Oficial da União, Brasília, 7 ago. 2009.

BRASIL. Novos Caminhos. Gov.br, Ministério da Educação, 1º fev. 2021. Disponível em:. Acesso em 20 set.2022.

CAETANO, M. R.; A Política de Educação Profissional e Tecnológica no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-22, e14424, Nov. 2023.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Educação Geográfica do Agir Comunicativo: Geografia escola do mundo da vida**. Curitiba: Appris, 2022. 194 p.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. GEOGRAFIA, (DES)INTERESSE E (DES)CONHECIMENTO EM PERÍODOS DE ULTRADIREITA. *Logeion: Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 277-291, 15 dez. 2022. Edição Especial - Anais do XVIII Colóquio Habermas e IX Colóquio de Filosofia da Informação. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6132>. Acesso em: 23 maio 2023.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. PINTO, Francisco Ringostar. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI:PRÁTICAS E DESAFIOS DO/NO ENSINO MÉDIO. *Geointerações*, Assú, v. 3, n. 2, p. 03-22, nov. 2019.

CAPEL, H. **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea**. Barcelona: Barcanova, 1981. p.438.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 32, n. 93, p. 1-18, jul. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FRIGOTTO, G. SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO: ANULAÇÃO DE DIREITOS UNIVERSAIS, DESUMANIZAÇÃO E VIOLÊNCIA. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, 2(2), 118–138. 2022. <https://doi.org/10.12957/rdciv.2021.66270>

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: da racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Unep, 2022. 1 v.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: São Paulo: Uneps, 2022. 2 v.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa. Tomo II: Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como "ideologia"**. São Paulo: Unesp, 2014. Tradução: Felipe Gonçalves da Silva.

LIMA, M. H. e VLACH, V. R. **Geografia Escolar: Relações e representações da Prática social**. Caminhos da Geografia, v. 3, n. 5, p. 44-51. Fevereiro 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MENDES, Maíra Tavares. **IDEOLOGIA E CURRÍCULO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 225, 10 out. 2013. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i1.9649>.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso (para a crítica da geografia que se ensina)**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares em discussão. **Novas Abordagens**. São Paulo: Contexto, p.43-67. 1999.

PAULA, Iago Sales de; SOUZA, Maria da Conceição Marques de; ANUTE, Pollyana Furtado Machado. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA MIRA DO CAPITALISMO NEOLIBERAL: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A BNCC E O TRABALHO DOCENTE. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 3, p. 251-268, out. 2020. Universidade Federal de Pernambuco. <http://dx.doi.org/10.38187/regeo>.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Leituras de mundo/leituras de espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001, 101–121p.

PIZZATO, Maria Dilonê. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 95-137, jul. 2001. Artigo elaborado para exame de qualificação do curso de Pósgraduação: Mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Maringá-PR.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita; RIBEIRO, Willame de Oliveira. Ciência do espaço sem espaço: disciplina geografia e reforma do ensino médio no brasil | science of space without space. **Revista de Educação Puc-Campinas**, [S.L.], v. 25, p. 1-15, 09 jan. 2020. Cadernos de Fe e Cultura, Oculum Ensaios, Reflexao, Revista de Ciencias Medicas e Revista de Educacao da PUCCampinas. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4541>.

SANTANA, Aurelane Alves. EDUCAÇÃO SOB O CAPITALISMO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONTEXTO E CONDIÇÕES DO ENSINO E DA FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 8, p. 134-144, dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art8-v8-n15-Revista-de-E ensinoSantana.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013. 248 p.

SOARESI, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 16, n. 24, p. 4-26, 28 fev. 2020.

SOUZA NETO, Manuel Fernandes de. O ágora e o agora. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, nº 14. P. 11-21, 1999.