


NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA

NEOLIBERALISM AND TEACHER TRAINING: IMPLICATIONS FOR GEOGRAPHY TRAINING

NEOLIBERALISMO Y FORMACIÓN DOCENTE: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-270>

Data de submissão: 23/11/2025

Data de publicação: 23/12/2025

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva

Doutoranda em Políticas Públicas

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail: profrancisca.43@gmail.com

Raimundo Lenilde de Araújo

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail: raimundolenilde@gmail.com

RESUMO

Este texto resulta de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, bem como, de uma consulta aos documentos oficiais que norteiam a formação docente, no Brasil. Têm-se como objetivo principal analisar as implicações das medidas neoliberais nas políticas de formação docente, em geral, e na formação docente em Geografia, em particular, enfocando os avanços e/ou recuos para a formação na perspectiva crítica. O debate está fundamentado em autores que tratam sobre a temática, como: Brzezinski (2010), Callai; Cavalcanti (2023), Cavalcanti (2019), Gentili (1996), Oliveira Negrão (2004) e Shiroma (2018). Quanto aos documentos oficiais, foram objetos de consulta os que tratam sobre a formação docente no Brasil: as Resoluções CNE/CP nº 1 de 2002, CNE/CP nº 2 de 2015, CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 4 de 2024 a fim de ilustrar as intervenções de políticas neoliberais no campo educacional brasileiro. Os resultados evidenciaram um redirecionamento nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nas políticas de formação docente. Especificamente, nos cursos de graduação de Geografia há uma tendência à formação aligeirada, materializadas pelas matrículas em instituições privadas de ensino na modalidade à distância. Têm-se um sistema educacional fundamentado na pedagogia das competências, que segue a lógica mercadológica de viés tecnicista e utilitarista voltados a atender às demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Políticas Neoliberais. Políticas de Formação Docente. Geografia.

ABSTRACT

This text is the result of qualitative bibliographic research, as well as consultation of official documents that guide teacher education in Brazil. The main objective is to analyze the implications of neoliberal measures on teacher education policies in general, and on Geography teacher education in particular, focusing on advances and/or setbacks for training from a critical perspective. The debate is based on authors who address the topic, such as: Brzezinski (2010), Callai; Cavalcanti (2023), Cavalcanti (2019), Gentili (1996), Oliveira Negrão (2004), and Shiroma (2018). As for official documents, those

dealing with teacher training in Brazil were consulted: Resolutions CNE/CP No. 1 of 2002, CNE/CP No. 2 of 2015, CNE/CP No. 2 of 2019, and CNE/CP No. 4 of 2024, in order to illustrate the interventions of neoliberal policies in the Brazilian educational field. The results showed a shift in educational policies and, consequently, in teacher education policies. Specifically, in undergraduate Geography programs, there is a trend toward accelerated training, as evidenced by enrollment in private distance learning institutions. There is an educational system based on the pedagogy of competencies, which follows a market-driven logic with a technical and utilitarian bias aimed at meeting the demands of the labor market.

Keywords: Neoliberal Policies. Teacher Training Policies. Geography.

RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación bibliográfica cualitativa y de la consulta de documentos oficiales que orientan la formación docente en Brasil. Su objetivo principal es analizar las implicaciones de las medidas neoliberales en las políticas de formación docente en general y en la formación de profesores de geografía en particular, centrándose en los avances y/o retrocesos de la formación desde una perspectiva crítica. El debate se basa en autores que abordan el tema, como: Brzezinski (2010), Callai; Cavalcanti (2023), Cavalcanti (2019), Gentili (1996), Oliveira Negrão (2004) y Shiroma (2018). En cuanto a los documentos oficiales, se consultaron los relativos a la formación docente en Brasil: Resoluciones CNE/CP n.º 1 de 2002, n.º 2 de 2015, n.º 2 de 2019 y n.º 4 de 2024, para ilustrar la intervención de las políticas neoliberales en el ámbito educativo brasileño. Los resultados mostraron una reorientación de las políticas educativas y, en consecuencia, de las políticas de formación docente. Específicamente, en los cursos de pregrado de Geografía, se observa una tendencia hacia una formación acelerada, materializada por la matriculación en instituciones privadas de educación a distancia. Existe un sistema educativo basado en la pedagogía por competencias, que sigue una lógica de mercado con un sesgo tecnocrático y utilitarista, orientado a satisfacer las demandas del mercado laboral.

Palabras clave: Políticas Neoliberales. Políticas de Formación Docente. Geografía.

1 INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro, desde a década de 1990, vem passando por uma série de transformações que reconfiguram o sistema educacional, em geral e a formação docente, de modo particular. Este processo coincide com o advento do neoliberalismo no Brasil que imprime uma série de transformações que, para além da reestruturação do Estado, também reestrutura outros setores da vida em sociedade.

Nesse contexto, insere-se as políticas educacionais e, dentre elas as políticas de formação docente que passam a direcionar o processo formativo para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa afirmação está posta nos documentos oficiais que norteiam a formação docente como as Resoluções CNE/CP nº 1 de 2002, CNE/CP nº 2 de 2015, CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 4 de 2024, que explicitamente segue a lógica das competências, evidenciando as influências das medidas neoliberais cuja defesa é pelo modelo educacional de viés pragmático, tecnicista e utilitarista voltada à formação de mão de obra para servir ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação emancipatória.

Quanto à formação em Geografia, seguindo a lógica da formação docente em geral, também se encontra sob influência das novas diretrizes pensadas para formular as políticas de formação de professores. Nesse sentido, é perceptível as transformações que vão de encontro aos objetivos da Geografia, em que a função principal é a formação crítica do estudante, no sentido de construir um modo geográfico de pensar o que é essencial para a compreensão da realidade em que se vive.

Neste cenário, a formação em Geografia vem se caracterizando por uma redução no número de matrículas em cursos presenciais e um expressivo aumento no número de matrículas em cursos na modalidade à distância, o que está relacionado ao aligeiramento dos cursos de graduação, bem como, a intervenção de grupos empresariais no campo da formação docente.

A partir dessa configuração do sistema educacional brasileiro e das políticas de formação de professores, questiona-se: em que medida a intervenção das medidas neoliberais, por meio dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico intervêm nas políticas de formação docente, em geral e, na formação docente em Geografia, em particular? Diante disso, objetivou-se analisar as implicações das medidas neoliberais nas políticas de formação docente, em geral, e na formação docente em Geografia, em particular, enfocando os avanços e/ou recuos para a formação na perspectiva crítica. Pretendemos, portanto, trazer para o debate estas imposições, o que nos fortalecerá para resistir às imposições dessas medidas.

Para alcançarmos nosso objetivo, nos valem da abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica em que foram consultados autores do campo educacional e do campo geográfico que tratam sobre a temática, como: Brzezinski (2010), Callai; Cavalcanti (2023), Cavalcanti (2029), Gentili (1996), Oliveira Negrão (2004) e Shiroma (2018). Também foi realizada uma consulta aos documentos oficiais que tratam sobre a formação docente no Brasil, em que foram consultadas as Resoluções CNE/CP nº 1 de 2002, CNE/CP nº 2 de 2015, CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 4 de 2024 a fim de ilustrar as intervenções de políticas neoliberais no campo educacional brasileiro.

O texto está organizado em cinco seções. A primeira traz as questões introdutórias acerca do tema proposto. A segunda seção trata sobre o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, enquanto a terceira faz um delineamento sobre as transformações ocorridas nas políticas de formação docente no Estado Neoliberal. A quarta seção propõe um debate mais específico sobre a formação docente de Geografia sob a perspectiva das Resoluções que nortearam e norteiam a formação de professores no Brasil e, por fim, a conclusão que procurou sintetizar, a partir da pesquisa bibliográfica e da consulta às Resoluções, as principais considerações sobre a formação docente no Brasil e, do professor de Geografia, em particular.

Desse modo, foi possível perceber um redirecionamento nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nas políticas de formação docente. Especificamente, nos cursos de graduação em Geografia há uma tendência à formação aligeirada, materializadas pelas matrículas em instituições privadas de ensino na modalidade à distância. Têm-se, portanto, um sistema educacional fundamentado na pedagogia das competências, que segue a lógica mercadológica de viés tecnicista e utilitarista, voltados a atender às demandas do mercado de trabalho.

2 METODOLOGIA

O presente texto que trata sobre as medidas intervencionistas de organismos internacionais de ideologia neoliberal na elaboração e implementação de políticas educacionais, dentre elas as políticas de formação docente em Geografia, objetiva analisar as implicações das medidas neoliberais nas políticas de formação docente, em geral, e na formação docente em Geografia, em particular, enfocando os avanços e/ou recuos para a formação na perspectiva crítica, pretendemos trazer para o debate estas imposições, o que nos fortalecerá para resistir às imposições dessas medidas.

Para tanto fundamentou-se na abordagem qualitativa, cuja característica primordial consiste em responder às particularidades do campo das ciências sociais, elevando a pesquisa ao nível de conhecimento da realidade não quantificável. Isto é, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21), entendendo o ser humano

como integrante da realidade social, uma vez que, este é um ser que pensa sobre suas ações, além de interpretá-las a partir da realidade em que vive (Minayo (2007).

Desta maneira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada em Gil (2008), realizada, na perspectiva do autor, a partir do material previamente elaborado, a exemplo dos livros e artigos científicos. Este tipo de pesquisa adquire importância particular ao permitir que o pesquisador(a) tenha acesso a uma grande variedade de fenômenos, de maneira ampla e, para além do que poderia pesquisar diretamente. Diante disso, foram consultados livros e artigos de autores do campo educacional e do campo geográfico que tratam sobre a temática, a saber: Brzezinski (2010), Callai; Cavalcanti (2023), Cavalcanti (2029), Gentili (1996), Oliveira Negrão (2004) e Shiroma (2018).

Além da pesquisa bibliográfica, foram analisados documentos oficiais que tratam sobre a formação docente no Brasil. Foram consultado as Resoluções CNE/CP nº 1 de 2002, CNE/CP nº 2 de 2015, CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 4 de 2024, em que fundamentada em autores que debatem sobre a temática, procurou-se ilustrar, as intervenções de políticas neoliberais no campo educacional brasileiro. Por meio dessas consultas foram elaborados quadros comparativos, a fim de identificar possíveis avanços e/ou recuos nas referidas leis.

Para May (2004, p. 205), os documentos relacionados às práticas sociais têm potencialidade para “informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; [...] constituem leituras particulares dos eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e relações sociais [...]”. Desta maneira, procedeu-se a análise qualitativa, por meio da triangulação entre os autores, o que evidenciou contradições, avanços e recuos nas políticas educacionais.

Desse modo, constatou-se que há um redirecionamento nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nas políticas de formação docente. Nos cursos de graduação em Geografia, especificamente, há uma tendência à formação aligeirada, materializadas pelas matrículas em instituições privadas de ensino na modalidade à distância, além de um sistema educacional fundamentado na pedagogia das competências, que segue a lógica mercadológica de viés tecnicista e utilitarista, voltados a atender às demandas do mercado de trabalho.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO NEOLIBERAL

Os anos de 1990, no Brasil, constituem um marco histórico no que se refere a reestruturação do Estado, enquanto regulador das políticas sociais e dentre elas, as políticas educacionais. Esse movimento coincide com a chegada do neoliberalismo no Brasil que traz consigo uma série de medidas

intervencionistas e que culmina com a reestruturação do Estado, não apenas, na economia, mas em vários outros setores da vida em sociedade.

O neoliberalismo surge como uma alternativa ao modelo de Estado regulador defendido por Keynes, e ao Estado de Bem-Estar social (Paulani, 2006) e traz consigo uma série de reestruturações que redefine o papel do Estado para além da política econômica. “o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas as ações dos governantes, mas até a própria conduta dos governados (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Behring (2008, p. 59) assinala para a “dissolução constitutiva do Estado e do capital nacional e aponta dificuldades no desenvolvimento de políticas econômicas nacionais, como as industriais ao mesmo tempo em que assume novas funções econômicas que assegure as condições de produção. Fundamentada em Mandel, a autora afirma que o papel do Estado consiste em garantir condições atrativas para a atuação de grupos mundiais estabelecendo uma relação de subalternização entre este e os grupos mundiais. O Estado passa, portanto, a representar o interesse do capital estrangeiro.

Nesse sentido, o papel dos Estados nacionais restringe-se “a cobrir o custo de algumas infra-estruturas [...], aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da competitividade” (Behring, 2008, p. 59). Em se tratando das relações de trabalho, estas vêm sendo pautadas em critérios de competitividade em que “são decisivas as liberalizações, desregulamentações e flexibilidade” (Behring, 2008, p. 59), materializadas na:

Diminuição de parte dos salários segmentação do mercado de trabalho e diminuição das contribuições sociais para a seguridade e do fluxo de capitais, na forma de IED e de investimentos financeiros em portfólio [...] destaque os processos de privatização, reduzindo as dimensões do setor público, para livrar-se de empresas endividadas, mas principalmente para dar “guarida” aos investidores[...].

Desta maneira, o neoliberalismo para além de desarticular as ações do Estado no âmbito social, reestrutura e reconfigura esta atuação. O Estado, a partir de então deixa de ser o provedor das políticas sociais para representar os interesses de corporações mundiais. O espaço do Estado-nação é agora, mundializado.

No Brasil, as expressões do neoliberalismo ganham força a partir de 1989 com a eleição presidencial de Fernando Collor de Melo, no entanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a perspectiva de modernização do país que o neoliberalismo finca suas bases, trazendo consigo um “ousado e ambicioso plano de privatizações e de uma abertura substancial da economia” (Paulani,

2006, p. 89). Esta nova fase do sistema capitalista reverbera em um conjunto de privatizações, as quais passa para o setor privado as empresas estatais.

Esse processo que vinha ganhando espaço no Brasil é efetivado no governo Collor e “se torna a ideologia dominante entre os setores do capital, dos partidos políticos conservadores e do centro do espectro político, da grande imprensa brasileira e mesmo de setores significativos do pequeno e médio empresariado” (Oliveira negrão, 2004, s.p.). Continuado nos governos seguintes desde Itamar, FHC a Lula, e que segue no cenário atual, conforme já mencionado, exige uma reestruturação e reorganização do papel do Estado caracterizado pela redução do seu tamanho, privatização de empresas, controle de gastos públicos e abertura da economia para o capital financeiro (Paulani, 2006). O mercado passa “a ser o grande organizador da Nação, enquanto os trabalhadores, como classe, começaram a sofrer um bombardeio incessante em seus direitos” (Oliveira Negrão, 2004, s.p.).

No campo educacional, o avanço do neoliberalismo no Brasil, tem evidenciado uma série de transformações que reconfiguram a educação brasileira em todos os sentidos desde o planejamento das políticas educacionais até sua implementação e em todos os âmbitos, desde a construção dos currículos, passando pelas políticas de financiamento até as políticas de formação docente. Nesse contexto, há a intervenção direta de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como de fundações como a Fundação Lemman e Fundação Ayrton Sena. Nesse contexto em que as corporações internacionais têm grande poder de influência, Gentili (1996) destaca que, na perspectiva neoliberal existe uma crise de eficiência, eficácia e produtividade no sistema educacional.

O autor explica que, para os neoliberais a crise existente nos sistemas educacionais é decorrente da expansão acelerada, desordenada e anárquica da escola o que seria explicado pela ineficiência do Estado em democratizar o sistema educacional.

“Esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutos, labirintos do burocratismo estatal explicam, sobre a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiver os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola” (Gentili, 1996, p. 4).

Na perspectiva neoliberal, o modelo de Estado assistencialista e os sindicatos de professores constituem os principais culpados pela crise educacional e, dessa maneira é necessário a formulação de estratégias que, por meio de diagnósticos comuns expliquem e prescrevam a solução para resolver a crise. “A experiência internacional parece indicar um Consenso de Washington, também no plano de

reforma educacional [...]um papel central as agências internacionais, em especial, o Banco Mundial” [...] (Gentili, 1996, s.p.).

Sobre essa questão, Laval (2019), assinala que a escola, no cenário atual, afasta-se da concepção republicana em que esta instituição se destinava a formação do cidadão, para alinhar-se às tendências neoliberais, sob influência das organizações internacionais de ideologia neoliberal, como a Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI. Para o autor, estas instituições contribuem para a construção de um pensamento neoliberal no campo educacional e para o surgimento de um novo modelo escolar e educacional que sujeita as escolas à razão econômica.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a escola na nova ordem educacional, se caracteriza pela crescente perda de autonomia materializadas pelas avaliações em grande escala, as quais exerce controle sobre esta instituição, aferindo dados, visando resultados classificatórios entre as escolas e até mesmo entre os profissionais da educação. Nesse sentido, a escola encontra-se profundamente alinhada às lógicas do mercado e sob o imperativo da eficiência, eficácia e produtividade. Quanto à função da escola, esta distancia-se da formação cidadã e passa a atender as demandas do mercado de trabalho, no sentido de formar trabalhadores flexíveis aptos a utilizar as novas tecnologias e que compreenda o processo produtivo no qual está inserido, maleáveis e aptos a se qualificar, o que refletirá na organização escolar, cuja estrutura deverá ser, também, flexível.

Neste processo de reorganização do sistema educacional, surge como palavra de ordem o uso do termo “competência”. O uso desse termo não é neutro. Vem carregado por simbologias que redefinem o papel educacional da escola. Neste sentido, a pedagogia das competências traz consigo a lógica da competência cuja determinação mais estrita é formar a mão de obra para as empresas. A escola passa, portanto, da lógica da produção do conhecimento para a lógica da competência¹ (Laval, 2019), um direcionamento de cunho mercadológico que culmina com a reestruturação da escola o que reflete diretamente no trabalho docente, exigindo um redimensionamento na forma de ensinar e, por conseguinte na formação do docente.

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE

Laval (2019) afirma que o neoliberalismo para além de uma política econômica, visa transformar a sociedade e o ser humano, seus valores e as relações dos indivíduos consigo mesmo.

¹ Na perspectiva de Laval (2019), a competência Profissional não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de valores comportamentais e capacidade de ação, a escola é obrigada adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde.

Nesse contexto, a escola neoliberal, também é transformada e, ao ser transformada tem como alicerce a eficiência, o desempenho e a rentabilidade. Nessa lógica da concorrência, os estudantes são condicionados a concorrerem entre si, através de testes e avaliações sistemáticas. Em decorrência disto, os professores e escolas, também são levados a competirem entre si.

Esse conjunto de transformações no tocante às políticas educacionais sob influência das medidas neoliberais reverbera em todos os âmbitos da educação, inclusive na formação docente. Para Saviani (2011), a formação docente, no Brasil, é historicamente marcada pela precariedade das políticas formativas, apresentando um quadro de descontinuidade, sem rupturas e marcada pela ausência da questão pedagógica em suas proposições. Para Saviani (2011, p. 11-13), os documentos apontam para a existência de alguns dilemas presentes nas políticas de formação docente. Dentre as quais destacam-se:

- a) Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias;
- b) Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial;
- c) Centralidade da noção de “competências” versus incapacidade de superar a incompetência formativa;
- d) Formação do professor técnico versus formação do professor culto;
- e) Dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático).

Dentre os dilemas apresentados destacamos a centralidade da noção de competências, posto que, se encontra explícita nos documentos oficiais, especificamente na Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 e na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. Ao analisar esses dois documentos, cujas aprovações e implementação ocorrem nos governos FHC e Bolsonaro, respectivamente, é perceptível a centralidade que se dá ao desenvolvimento de competências, conforme está demonstrado no quadro 01.

Quadro 1. Noção de competências na Resolução CNE/CP nº 1/ 2002

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:	I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:	I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:	I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:	I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Fonte: Brasil, 2002; Organizado por: Silva, 2025

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, segue a mesma lógica da Resolução de 2002, ou seja, dar centralidade à noção de competências nos cursos de formação docente inicial, ao prevê o desenvolvimento de competências gerais demonstrando alinhamento ao que é posto pela BNCC e, conforme está demonstrado no quadro 02.

Quadro 2. Noção de competências na Resolução CNE/CP nº 2/2019

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.
Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.
Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Fonte: Brasil, 2019; Organizado por: Silva, 2025

Já nas Resoluções CNE/CP nº 2 de 2015 e CNE/CP nº 4 de 2024, além de não explicitar a centralidade no desenvolvimento de competências apresentam como princípios a formação docente com vistas à emancipação dos indivíduos a articulação teoria e prática, além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2015, p. 4).

Nota-se, portanto, a não centralidade da lógica de competências, o que é ratificado pela Resolução de 2024.

II- a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho.

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024, p. 3).

No entanto, ressaltamos que esse é o texto encontrado nos documentos oficiais que fundamentam a construção dos currículos dos cursos de formação de professores. É necessário, portanto, uma análise do que ocorre na prática, nos referidos cursos. Sobre essa questão Brzezinski (2010), assinala para os atravessamentos existentes nas políticas de formação de professores e aponta a existência de dois mundos no campo das políticas educacionais: um mundo do sistema oficial e o mundo real dos professores.

Um mundo do sistema - o oficial e, outro, o mundo real - o mundo vivido. Este mundo real na sociedade brasileira, [...] é aquele construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país.[...] o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como um movimento mais vigoroso a cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial (Brzezinski, 2010, p. 1).

Sobre a reestruturação das políticas de formação docente, no Brasil, Shiroma (2018) problematiza as medidas anunciadas pelos organismos internacionais para as políticas docentes, especialmente as recomendações do Banco Mundial e da Unesco. A autora destaca o interesse do BM em monitorar o desempenho do sistema de ensino do Brasil, de modo a “desenvolver as habilidades da força de trabalho para o crescimento econômico; contribuir para a redução da pobreza e

desigualdade, fornecendo oportunidades educacionais para todos, e transformar os gastos com educação em resultados educacionais” (BM, 2012, citado por Shiroma, 2018, p. 89).

Desta maneira, o BM ao influenciar as políticas mundializadas de educação, garante ao capital internacional “trabalhadores munidos das competências que necessita para sua reprodução ampliada” (Shiroma, 2018, p. 89). Para tanto, é necessário influenciar na formulação das políticas de formação docente, “cujas determinações econômicas ficam ocultas aos educadores, gestores e grande público” (Shiroma, 2018, p. 90).

Especificamente sobre a formação docente, o BM propõe “a melhoria da qualidade dos professores” (Shiroma, 2018, p. 98), os quais, na percepção do Banco, são responsáveis pela qualidade da educação, o que implica a necessidade de reestruturação da formação desses profissionais. Para os consultores do BM, os cursos de formação de professores são muito teóricos e não repercutem sobre os resultados dos alunos (Shiroma, 2018). Percebe-se, portanto, um viés pragmático nas defesas do BM para as políticas educacionais, posto que o bom desempenho dos docentes está diretamente vinculado à prática empregada na tarefa de ensinar.

Por meio das reformas educacionais propostas pelo BM, é perceptível a preocupação em “administrar a pobreza, em assegurar que a população vulnerável, os mais desfavorecidos, tenham acesso à escola, adquiram competências básicas, para terem vidas saudáveis, produtivas e também obterem um emprego” (Shiroma, 2018, p. 99). Este é o projeto neoliberal para a classe trabalhadora. Nesse contexto, garantir o acesso à escola, não é um projeto para a construção de conhecimentos com vistas à emancipação desses sujeitos, mas sim, para ter uma mão de obra especializada, capaz de desempenhar tarefas nos postos de trabalho e ampliar os lucros para o capital internacionalizado.

Os professores, nesse processo, são considerados como elementos centrais, responsáveis pelo sucesso e insucesso escolar dos estudantes. Nesse sentido, o insucesso seria explicado pela presença de professores ruins e práticas incompetentes, o que justifica as recomendações da agenda do BM para as políticas de formação docente. Estas afirmações estão evidenciadas nos documentos oficiais que tratam sobre a formação de professores que, conforme Shiroma (2018), enfatizam o praticismo ao elevar a carga horária destinada à prática como componente curricular.

A autora cita como uma medida polêmica e de intervenção nas políticas de formação de professores a criação da Base Nacional de Formação Docente, para nortear os currículos dos cursos de formação dos professores e cujo alinhamento à BNCC, confere um viés prático a esse processo formativo em detrimento dos conhecimentos teóricos. “Isso se daria por mudanças no currículo, aumento das horas destinadas à prática, introdução da residência pedagógica, e mais recentemente a curricularização da extensão” (Shiroma, 2018, p. 100).

Especificamente, sobre a residência pedagógica a autora pontua que esta “é uma velha política com nova roupagem reiterando a epistemologia da prática, a pedagogia das competências, a formação pragmática, utilitarista” [...] (Shiroma, 2018, p. 101). Por fim, a autora apresenta uma crítica sobre a formação inicial e continuada de professores realizada pelo setor privado e à distância, o que constituiria uma formação empobrecida, no tocante à construção de conhecimentos indispensáveis à formação do professor enquanto intelectual da educação.

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

A Geografia enquanto componente curricular na escola é de fundamental importância para a formação do pensamento geográfico dos estudantes, concorrendo para um modo peculiar de compreender os processos socioespaciais da realidade em que se vive. Para Cavalcanti (2019) a maior utilidade da Geografia tanto na escola quanto na vida das pessoas é contribuir para o desenvolvimento do pensamento e, por meio da produção dos conhecimentos geográficos, desenvolver um modo de pensamento peculiar que está alinhado “aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito [...] o pensar, mas em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia” (Cavalcanti, 2019, p. 11).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Luz Neto (2024, p. 59), sustenta que a função deste componente na escola é “desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico junto aos estudantes, ancorando-se nos fundamentos que dão forma-conteúdo, categorias, conceitos e princípios geográficos”. A Geografia, portanto, é um componente curricular relevante e poderoso para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes de maneira a compreender o seu ser, estar e atuar no mundo.

Dito isto, e ao reconhecer as potencialidades da Geografia para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, cabe ressaltar o papel fundamental do professor de Geografia nesse processo, especialmente o processo formativo destes. É necessário, portanto, estabelecer um diálogo acerca dos atravessamentos que ocorrem no âmbito da formulação, mas também da implementação das políticas que tratam sobre a formação docente do professor de Geografia, no contexto atual em que é explícito a intervenção de organismos multilaterais que, para além das “recomendações” passam a exercer controle sobre as políticas e práticas educacionais.

Sobre essa questão, Cavalcanti (2019, p. 43) assinala que há uma acentuada “orientação neoliberal das políticas para a educação escolar como um todo e para o ensino de Geografia” o que reverbera em:

Uma vinculação mais intensa a demandas econômicas, nacionais e internacionais, a agências de financiamento, a pautas de resultados na ampliação de vagas, a diminuição do analfabetismo, e não a processos formativos mais amplos. Esse contexto afeta diretamente a prática escolar com a disciplina geografia, dificultando trabalhos mais voltados ao cumprimento de sua tarefa de contribuir com a formação humana cidadã ativa, crítica e participativa (Cavalcanti, 2019, p. 43-44).

Sabemos que as políticas educacionais brasileiras vêm sendo atravessadas por um conjunto de medidas neoliberais que reconfiguram as práticas escolares e, sobretudo as práticas docentes cujo alinhamento se dar a uma política de resultados e cumprimentos de metas. Um ensino pautado por um viés tecnicista, utilitarista voltados à satisfação das demandas do mercado em detrimento de um processo educacional emancipatório e, ao mesmo tempo, a construção da autonomia e autoria docente.

Nesse contexto, encontra-se a formação de professores em geral e, especificamente dos professores de Geografia. Sobre essa questão, Callai e Cavalcanti (2023), assinalam para a existência de uma crise da humanidade que impacta nas condições sociais, econômicas, sociais e ambientais e, conseqüentemente, nas práticas educativas e formação de professores. Para as autoras, a maioria dos cursos de formação de professores de Geografia para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, têm suas estruturas definidas pelos diretrizes de 2002, e destacam aspectos fundamentais para a formação e exercício da docência, “as dimensões técnicas (disciplinar geográfica) e pedagógica da formação e à relação teoria e prática” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 43).

No tocante às dimensões da formação disciplinar e pedagógica destaca-se a “a tradicional estrutura em áreas específicas, que correspondem às disciplinas escolares (Português, Matemática, Geografia, etc)” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 43). Nesse cenário, os cursos de licenciatura em Geografia, ofertados em institutos ou departamentos de Geografia, onde são formados em Geografia o que evidencia um viés bacharelesco à formação docente em Geografia, constitui uma formação ampliada do geógrafo. Assim, ao mesmo tempo em que essa estrutura revela múltiplas possibilidades de atuação desses profissionais e vantagens formativas, por outro, apresenta limites e desafios para a formação, especialmente, a docente (Callai; Cavalcanti, 2023). Para as autoras, um desses desafios se caracteriza como:

A perda da identidade dos cursos, fazendo com que eles sejam estruturados com um viés “bacharelesco”, provocando certo privilegiamento para as disciplinas específicas (de conteúdo), organizadas com foco na dimensão técnica dos conteúdos, e levando a especificidade da docência e de seus saberes para segundo plano, ou mesmo como aspecto complementar e acessório da formação (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 43).

As autoras pontuam uma problemática inerente às práticas docente, na atualidade, no que se refere à maneira de ensinar Geografia que é a relação conteúdo-didática. Para elas, o professor da

Educação Básica, “precisa conhecer a sua disciplina escolar, e sua área correlata na ciência, como é o caso da Geografia, e também é necessário que ele saiba ensiná-la” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 43). As autoras assinalam para a necessidade de uma articulação e equilíbrio entre as perspectivas função técnica e função social (dimensão pedagógica) do conteúdo.

Sobre a relação teoria e prática, entre as autoras predomina o entendimento da formação docente fundamentada na práxis em que para a formação docente em Geografia com qualidade e para atuar em diferentes realidades brasileiras, é necessária a articulação teoria e prática. “[...]defendemos a práxis como princípio de superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 45). Nesse sentido, existe uma tensão dialética entre teoria e prática, cujo “objetivo é construir uma práxis transformadora, que resulte em uma transformação dos sujeitos envolvidos, discentes e docentes” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 45).

Por fim, Callai e Cavalcanti (2023), entendem que houve um avanço na legislação brasileira, uma vez que, indicam a integração entre teoria e prática, com o intuito de equilibrar “o domínio dos conteúdos específicos da área e sua adequação à situação pedagógica” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 45). No entanto é salutar ressaltar a importância em observar se, na prática, na formação de professores, de fato, isso ocorre, ou de que maneira funciona, posto que, tem ocorrido uma série de reestruturações no sistema educacional, notadamente, sob influência de políticas neoliberais em que a educação se caracteriza por apresentar um viés pragmático e utilitarista, com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho.

As influências de organismos multilaterais de cunho neoliberal nas políticas educacionais brasileiras reverberam na formação de docentes, incluindo os professores de Geografia. Araújo Júnior (2020), assegura que houve um avanço das políticas neoliberais sobre o sistema educacional brasileiro, indicados pela atuação de instituições privadas e de grupos empresariais, entretanto ressalta que essa atuação não significa necessariamente a melhoria da qualidade educacional. De fato, é perceptível a atuação de agentes da rede privada ou de organizações, como a Fundação Lemman e o Instituto Ayrton Senna.

Outro aspecto a ser considerado, nos cursos de graduação em Geografia, se refere ao aumento do número de matrículas em instituições de ensino dos setores público e privado na modalidade à distância. De acordo com Araújo Junior (2020), houve uma redução no número de matrículas em cursos de formação de professores de Geografia presenciais de -7,8%, no setor público e de -80,2%, no setor privado, entre 2010 e 2019, enquanto, a variação, no mesmo intervalo de tempo, nas modalidades de ensino à distância, foi de 96,5%, no setor público, enquanto no setor privado foi de 167,8%.

Nota-se, portanto, uma redução nas matrículas nos cursos presenciais de graduação em Geografia, nos setores públicos e privado, enquanto houve um aumento na oferta de cursos à distância nos dois setores. Dessa maneira é perceptível a influência de grandes grupos empresariais em âmbito nacional, cuja atuação, também ocorre na educação básica (Araújo Junior, 2020).

As consequências decorrentes dessas influências são perceptíveis ao considerarmos a realidade educacional e são reverberadas pela crescente precarização do trabalho docente, redução de professores efetivos na Rede pública e o consequente aumento de professores temporários, ensino com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação integral do estudante e na perspectiva emancipatória.

Essas transformações ora citadas, advêm da implementação das políticas neoliberais, no Brasil, a partir da década de 1990, cujo foco no ensino deve ser dado à qualificação profissional, imprimindo à educação brasileira um viés pragmático, tecnicista e utilitarista fundamentado na pedagogia das competências, o que está explicitado nas diversas Resoluções e Pareceres que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (Araújo Júnior, 2020).

É explícito, principalmente nas Resoluções de 2002 e 2019, que os documentos preconizam a formação baseada no modelo das competências e habilidades, o que remete à formação acrítica, utilitarista e voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral dos estudantes, em que haja a formação de uma consciência crítica.

Sobre a pedagogia das competências, Sampaio (2017), articula que a noção de competência surge no âmbito da reestruturação produtiva exigida pelo mundo industrial, a partir de 1970 e articula as exigências produtivas à noção de competência, o que afeta a subjetividade do indivíduo, posto que, ao assumir novos valores, “são supostamente concedidos a ele sua autonomia, sua capacidade de flexibilidade, de integração [...]” (Sampaio, 2017, p. 346).

Desde então, a noção de competência vem se materializando e institucionalizando, isto é, “passa a ser a noção orientadora com parâmetros estabelecidos para o ensino do trabalhador e também para sua remuneração” (Sampaio, 2017, p. 346). Desta maneira, o mundo produtivo passa a agir em favor do capital, por meio das instituições de ensino, em que as noções de competências “não se tornam exclusivas do ensino profissionalizante, mas acabam por percorrer toda a escola, encontrando no ensino geral terreno fértil para a promoção das competências” (Sampaio, 2017, p. 346).

Desta maneira, o ensino fundamentado nas noções de competências prega o discurso de dar função aos saberes, o que reverbera o racionalismo e pragmatismo, “cujo ideário racionalista haveria a busca pela objetividade, pelo pragmatismo, pelo imediatismo, pelo utilitarismo e pela adaptabilidade das ações pedagógicas (Sampaio, 2017, p. 347). Assim, é perceptível as reformas ocorridas na

formação de professores e, em consequência no cotidiano escolar. No primeiro caso, observa-se uma tendência à formação aligeirada, de forma acrítica que coloca em destaque a formação prática em detrimento da formação teórica. Defendemos, sim, a vivência da prática no decorrer dos cursos de formação de professores, mas alinhado ao conhecimento teórico e estabelecendo o movimento reflexivo e dialético teoria-prática, evidenciando a práxis educacional, conforme sustentam Callai e Cavalcanti (2023).

Ainda sobre a lógica das competências, institucionalizada no Brasil com a aprovação da lei de Diretrizes e bases da Educação, LDB 9394/96, Sampaio, (2017), adverte que esta se faz presente em todo o sistema educacional e que, para o capital, as competências convergem para o projeto de expansão e adaptação dos processos produtivos requeridos por empresários e trabalhadores. Com relação a atuação do Estado, cabe à materialização das novas exigências, por meio da institucionalização da lógica das competências no sistema educacional, o que pressupõe “a formação dos sujeitos para a sociabilidade capitalista contemporânea, que brota da ideologia da sociedade do conhecimento” (Sampaio, 2017, p. 349).

Com relação à lógica das competências no ensino de Geografia, considera-se como marco histórico, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's em 1996, o qual submete o ensino de Geografia em âmbito nacional a uma nova lógica na organização dos conteúdos e procedimentos. Nesse contexto, há uma reestruturação no processo de ensino de Geografia em que, os conceitos geográficos de lugar, paisagem, território e região servem como norteadores para a estruturação dos conteúdos. No entanto, os conteúdos é que devem anteceder os conceitos, é por meio dos conteúdos que os estudantes devem construir os conceitos (Kaercher, 1998, citado por Sampaio, 2017, p. 353).

Desta maneira, a organização dos conteúdos de Geografia a ser ensinados na educação “se manifesta nos currículos e prescrições oficiais através de opções políticas e pedagógicas situadas em um determinado tempo” (Sampaio, 2017, p. 353). Além disso, deve ser considerada as históricas crises e tensões epistemológicas que se fazem presente na Geografia. Contudo, é válido ressaltar que as propostas curriculares apresentadas aos docentes em 1996, por meio dos PCN's encontrava-se alinhados as perspectivas neoliberais e a sociabilidade capitalista.

Por fim, os sentidos dados ao ensino de Geografia vão para além da academia, ao inserir-se no contexto global de propostas educacionais.

A escolha curricular, a organização dos conteúdos e as metodologias de ensino estão gradualmente se subordinando de forma mais intensa aos aspectos externos, as tendências e teorias do conhecimento geográfico acadêmico. Elementos como SAERJ, PISA e ENEM ditam os rumos de ensino que muitas instituições escolares optam por seguir como referencial de organização de conteúdos de ensino. (Sampaio, 2017, p. 355).

Diante disso, corroboramos com a visão dos autores aqui citados e admitimos que o sistema educacional brasileiro, inclusive a formação de professores e a formação docente em geografia, vem sendo atravessado pelas políticas neoliberais que reconfiguram a organização desse sistema. Esses atravessamentos reverberam em pressões exercidas por organismos internacionais como o BM, UNESCO e OCDE. O objetivo da intervenção desses organismos parece inquestionável. Seguir a lógica neoliberal com vistas à formação superficializada, flexível, aligeirada, desprovida de criticidade para formar mão de obra para o mercado de trabalho.

5 CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho procuramos analisar as implicações das medidas neoliberais nas políticas de formação docente, em geral, e na formação docente em Geografia, em particular, enfocando os avanços e/ou recuos para a formação na perspectiva crítica. Para tanto, adotamos a pesquisa qualitativa e fundamentamo-nos em autores que problematizam essa temática, além de realizar uma consulta às Resoluções que tratam sobre a formação docente, no Brasil.

Desta maneira é possível concluir que o sistema educacional brasileiro encontra-se fortemente influenciado pelas políticas neoliberais, e sob intervenção de organismos multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE, o FMI, bem como as fundações Lemman e Instituto Ayrton Sena. Em consequência, o sistema educacional passa por um processo de reestruturação, segue a lógica da pedagogia das competências e, conseqüentemente, encontra-se alinhado às demandas do mercado de trabalho, o que afeta diretamente as políticas de formação docente.

Para além da precariedade já existente, é perceptível que segue a lógica mercadológica para atender as demandas do mercado de trabalho, o que está explícito, nos documentos que tratam sobre a formação docente, como as Resoluções CNE/CP nº 1 de 2002, CNE/CP nº 2 de 2015, CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 4 de 2024, principalmente, nas Resoluções de 2002 e 2019, ambas implementadas nos governos de FHC e Bolsonaro, respectivamente. Nas referidas Resoluções é notório a centralidade na pedagogia das competências, o que evidencia um viés utilitarista ao processo de formação docente e, em consequência, a ausência de uma formação sólida e permeada pelo processo reflexivo.

Sobre a formação docente em Geografia, é possível afirmar que as políticas de formação de professores de Geografia, encontram-se orientadas pelas políticas neoliberais, que reconfiguram as práticas escolares e docentes. Desta maneira, o sistema educacional, de forma geral, que engloba a formação em Geografia é pautado por um viés tecnicista e utilitarista em detrimento de um processo

educacional emancipatório, que possibilite ao docente realizar o seu fazer pedagógico de maneira reflexiva com autonomia e autoria docente.

AGRADECIMENTOS

Os autores expressam o seu agradecimento à Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Brasília 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 10 jan. 2025.
- BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL, Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Brasília 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 10 jan. 2025.
- BRZEZINSKI, I. TRAMITAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DA LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2. Jul./out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio. 2025.
- CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. de S. Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. **REIDICS. Revista de Pesquisa em Didática das Ciências Sociais**, [S. l.], n. 13, 2023. Disponível em: <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2244>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- CAVALCANTI, L. de S.. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.
- LUZ NETO, D. R. S. **Pensar geograficamente: uma atividade intelectual poderosa para os estudantes na educação básica**. Goiânia-GO: C&A Alfa Comunicação, 2024.
- MAY, T. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suelly Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (orgs). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA NEGRÃO, J. J. de. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 1, p. 103–112, 2004. DOI: 10.23925/ls.v0i1.18809. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18809>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SAMPAIO, C. T. G. A Pedagogia das Competências e o Ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n. 13, jan/jun, 2017.