

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: desafios da formação inicial frente ao avanço das políticas neoliberais para a educação**

**Cláudia Lúcia da Costa**

Professora do curso de Geografia, Universidade Federal de Catalão  
E-mail: claudia.costa@ufcat.edu.br

**Resumo**

O artigo aborda o avanço do neoliberalismo no Brasil e o aprofundamento do desmonte das universidades públicas através das políticas educacionais no marco dos anos de 2016 a 2022. O objetivo é compreender as contrarreformas que vem solapando a educação e as universidades públicas e, quais são os impactos dessas políticas para a formação de professores em geografia; destacando a formação inicial e o estágio supervisionado em geografia nesse contexto. E, partindo da realidade objetiva e concreta da formação de professores frente aos desafios das políticas postas, esse artigo é fruto de uma pesquisa, de cunho qualitativo, pautada tanto na pesquisa documental (políticas públicas nas fontes do acervo público nas páginas oficiais pesquisadas na internet) e bibliográfica sobre o tema. Harvey (2005); Antunes (2018) e Saviani (2012) embasam o entendimento sobre o neoliberalismo, Saviani (2012); Dutra e Brisolla (2020); Mendonça e Fialho (2020); Pires e Cardoso (2020) abordam as discussões sobre a educação pública frente as contrarreformas neoliberais e Faleiros (2022) e Barreto (2015) trazem os desafios da formação do professor de geografia diante desse cenário, além dos documentos consultados. Os resultados apontam para os impactos mais diretos dessas contrarreformas para os cursos de licenciaturas e, especialmente, os da grande área das ciências humanas, dentre as quais fazem parte o curso de licenciatura em geografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neoliberalismo; Educação Pública; Contrarreformas; Estágio Supervisionado; Licenciatura em Geografia.

**SUPERVISED INTERNSHIP IN GEOGRAPHY: challenges of initial training faced with the advance of neoliberal policies for education**

**Abstract**

The article discusses the advance of neoliberalism in Brazil and the deepening of the dismantling of public universities through educational policies in the framework of the years 2016 to 2022. The objective is to understand the counter-reforms that have been undermining education and public universities and, what are the impacts of these policies for teacher training in geography; highlighting the initial training and the supervised internship in geography in this context. And, starting from the objective and concrete reality of teacher training in the face of the challenges of the policies put in place, this article is the result of a qualitative research, based both on documentary research (public policies in the sources of the public collection on the official pages searched on the internet) and literature on the topic. Harvey (2005); Antunes (2018) and Saviani (2012) support the understanding of neoliberalism, Saviani (2012); Dutra and Brisolla (2020); Mendonça and Fialho (2020); Pires and Cardoso (2020) address the discussions on public education in the face of neoliberal counter-reforms and Faleiros (2022) and Barreto (2015) bring the challenges of geography teacher training in this scenario, in addition to the documents consulted. The results point to the most direct impacts of these counter-reforms for the degree courses and, especially those in the great area of human sciences, among which the degree course in geography is part.

**KEY-WORDS:** Neoliberalism; Public education; Counter-reforms; Supervised Internship; Degree in Geography.

## **Introdução**

O presente artigo apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo que trata do avanço das políticas públicas neoliberais para a educação pública e o aprofundamento do desmonte das universidades públicas no Brasil, especialmente nos últimos anos, dos quais destacamos 2016 a 2022, trazendo alguns marcos nas legislações que alteram significativamente o sentido da educação pública e da formação docente, nesse processo.

Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o avanço do neoliberalismo no Brasil e seus desdobramentos para a educação. Antunes (2018) e Harvey (2005) foram os principais autores consultados nessa etapa da pesquisa. Os desdobramentos produzidos pelo avanço do neoliberalismo para a educação e o sistema escolar brasileiro foi outra etapa, tendo como principais fontes Saviani (2012), Dutra e Brisolla (2020), Mendonça e Fialho (2020) e Pires e Cardoso (2020) que abordam as discussões sobre a educação pública frente as contrarreformas neoliberais e Faleiros (2022) e Barreto (2015) trazem os desafios da formação do professor de geografia diante desse cenário, além dos documentos consultados. Com base nesse referencial é que se deu a abstração à luz de conceitos e categorias como realidade concreta, neoliberalismo, luta de classes, educação, formação docente e licenciatura em geografia.

E, partindo da realidade concreta de formação de professores em geografia e os desafios enfrentados nas universidades e escolas nos últimos anos, especialmente após a apresentação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), num modelo de educação e formação de professores pautado exclusivamente nos interesses dos organismos internacionais, no mercado de trabalho e na produção de força de trabalho qualificada para a execução de pacotes tecnológicos educacionais.

As políticas neoliberais para a educação e seus impactos para as universidades federais nos anos de 2016 a 2022 serão apresentados a seguir, bem como o Estágio Supervisionado em Geografia. Os desafios da formação inicial frente ao desmonte das universidades públicas são os temas sistematizados durante a pesquisa e que mostram os impactos dessas políticas para a educação pública e para a formação de professores de geografia.

## **Neoliberalismo e educação**

Os anos de 1980 marcam a hegemonia do pensamento neoliberal no mundo ocidental, primeiramente nos países de capitalismo mais desenvolvido, se estendendo após os anos de 1990 para outros países, como o Brasil. O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, marcada pela predominância do capital financeiro, dada a crise de acumulação do sistema nos anos de 1970. Essa nova fase começou no Chile com um golpe do General Pinochet apoiado pelos Estados Unidos e pelo capital privado, provocando a abertura externa comercial e financeira e a contratação flexível do trabalhador.

Harvey (2005), afirma que a centralidade do pensamento neoliberal está na dignidade humana e na liberdade individual como ideais políticos, valores centrais da civilização, pressupondo que as liberdades individuais serão garantidas pela liberdade de mercado, marcando a promoção de uma economia social e moral. Esses elementos caracterizam uma onda conservadora da ultradireita em toda a América Latina, com governos autoritários. O neoliberalismo como racionalização traz uma mudança de conduta, de mentalidade e atitudes às novas formas de subjetividade que envolvem a competitividade e o empreendedorismo.

Os serviços cresceram mais que os empregos e que a indústria, o que não significa o fim do trabalho, conforme analisa Antunes (2018), mas, da necessidade de compreendê-lo em sua forma contraditória. O emprego é uma forma de trabalho assalariado assumida no capitalismo e a terceirização é o elemento chave para o desmonte dos direitos trabalhistas e as novas formas de exploração do trabalho. De acordo com o autor, o trabalho fica cada vez mais individualizado, dessocializado, sem convivência com outros trabalhadores, além de uma maior instabilidade e insegurança. Flexibilizar é ordem e, com a flexibilização, vieram o desmonte dos direitos trabalhistas e das funções do Estado.

As políticas públicas para a educação sofreram reorientações, principalmente após o Consenso de Washington de 1989. O Estado passou a ser mínimo na gestão dos recursos, seu papel foi fundamental nesse período, pois retirou de sua função o social, levando à descentralização de suas responsabilidades financeiras com a educação, porém, mantendo centralizado o controle das políticas educacionais do país, principalmente no controle do avanço e implementação das contrarreformas que atacaram os direitos básicos da classe trabalhadora, duramente conquistados ao longo da história. É uma política que combinou a descentralização e a centralização. O currículo, os indicadores, o controle do trabalho docente, as avaliações marcaram a era da qualidade na educação que deixou de ser responsabilidade do

Estado, que não considerou a estrutura e os recursos disponíveis para a educação pública, recriando o produtivismo na educação, através de um discurso que se pauta pela autonomia e flexibilização, individualização e produtivismo.

No Brasil, em 1989, no governo Fernando Collor de Mello, tais políticas neoliberais já começaram a ser implementadas, com a participação central do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). O Consenso de Washington marcou a união dos interesses desses órgãos para a implementação do projeto neoliberal para os países da América Latina e que estão em curso desde então.

O Estado neoliberal vai além do Estado mínimo, visando se eximir totalmente da sua função social através de privatizações, Organizações Sociais (OS), militarização da educação, fim da previdência pública e estatal, contrarreformas no ensino, fechamento de turmas nas escolas públicas e fechamento de escolas, retirada da autonomia das universidades, dentre outras. E, tudo isso é garantido pela disseminação do ideal de liberdade individual, do empreendedorismo, da flexibilização. Essa nova fase, segundo Antunes (2018), não acontece sem o sistema de coerção e assédio no trabalho, caracterizando fortemente o adoecimento, os problemas de saúde mental como depressão, síndrome do pânico e aumento do número de suicídios, incluindo os suicídios no local de trabalho.

As ideias neoliberais ganham força nos anos de 1970 com a acumulação flexível, com o reordenamento social e político para uma sociedade de mercado, com a preeminência do capital privado, a abertura externa comercial e financeira, o mercado livre do trabalho, permitindo a contratação flexível do trabalhador. A teoria neoliberal sustenta que o desemprego é opcional. De acordo com Harvey (2005), as bases materiais da construção do consentimento no neoliberalismo são impulsionadas pelo pós-modernismo. O controle da subjetividade dos/as trabalhadores/as é estratégico para obter altos índices de produtividade.

O sistema escolar não fica alheio à essa nova fase, ao contrário, o neoliberalismo atinge a educação, com a forte onda das privatizações, mudanças no currículo, militarização das escolas. A educação pública é pautada pelas grandes corporações e organismos mundiais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), voltada para a empregabilidade, para o modelo dos projetos, das habilidades e competências. E, inerente a esse processo está, portanto, um crescimento da desigualdade como problema estrutural da acumulação na fase neoliberal do capitalismo. Antunes (2018), trata do que denomina trípole destrutiva do neoliberalismo: terceirização, informalidade e flexibilização.

Segundo Saviani (2012), a função social da escola é socializar conhecimentos desenvolvidos e sistematizados. No entanto, compreendemos que, a luta de classes com suas tensões se reproduz também na educação escolar. O capitalismo tem um projeto de educação para a classe trabalhadora, pautado na formação dentro de um modelo de competências e habilidades, na pedagogia do “aprender a aprender” nas palavras de Duarte (2001), com objetivo de formar cidadãos capacitados para o mercado de trabalho, para a lógica mercadológica.

E seguindo essa lógica, a educação profissionalizante permeia as propostas de currículo para as escolas públicas através do ensino técnico e tecnológico para formar força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho, distanciando ainda mais a educação que é ofertada à burguesia da educação da classe trabalhadora. As principais políticas públicas para a educação nos anos de 2016 a 2022 serão abordadas nesse contexto, enfatizando o aprofundamento do neoliberalismo para a educação no Brasil.

### **Políticas neoliberais para a educação e seus impactos para as universidades federais no Brasil nos anos de 2016-2022**

A lógica da formação, segundo o modelo de habilidades e competências, aponta um aprofundamento das políticas neoliberais nos últimos anos, destacando-se nesse artigo, conforme já citado anteriormente, os anos de 2016 a 2022. Nesse sentido, apresenta-se alguns marcos das políticas públicas para a educação que vêm promovendo o sucateamento e o sufocamento das universidades públicas em todo o país, como a Emenda Constitucional 95 (EC95); a Reforma do Ensino Médio e BNCC e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Escolas Cívico-Militares e Future-se.

Dutra e Brisolla (2020) analisam os impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional EC 95/2016. Tal Emenda institui um novo regime fiscal no Brasil para os próximos vinte anos a partir de sua vigência, ou seja, até 2036. Os autores destacam que:

Com a EC 95/2016, inúmeras instituições educacionais foram instadas a repensar sua estrutura e dinâmica de trabalho. Nesse processo, houve

retenção da ampliação de vagas, adiamento da criação de novos cursos e da contratação de novos servidores, e o desenvolvimento de projetos de pesquisas foi suspenso, dentre outros impactos que acontecem como efeito dominó em decorrência da escassez do financiamento. (DUTRA; BRISOLLA, 2020, p. 14).

A EC95/2016, ao congelar investimentos na educação pelos próximos vinte anos, vem provocando o desmonte das universidades públicas federais, à medida que prejudica a manutenção e especialmente a expansão dos serviços públicos, o avanço da ciência e tecnologia, realização de concursos públicos e reestruturação da carreira docente, falta de materiais e equipamentos, sobrecarga de trabalho e adoecimento, queda na qualidade do ensino e ampliação da desigualdade social. (DUTRA; BRISOLLA, 2020).

Essa política pública, por si só, já seria suficiente para sucatear a educação pública superior no Brasil que afoga nas dificuldades em continuar com suas portas abertas, atendendo a sociedade, realizando a pesquisa, o ensino e a extensão. No entanto, o projeto neoliberal de desmonte da educação pública, vai além e traz outras políticas, das quais destaca-se: a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Base Nacional Curricular de Formação Docente (BNC Formação), as Escolas Cívico-Militares e o Future-se, que descreveremos a seguir.

A Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), sancionada pelo então Presidente da República, Michel Temer, trouxe o chamado “Novo Ensino Médio” que começou a ser implantado em todo o Brasil e deverá ser totalmente implantado até 2024. O discurso adotado pelo governo era o de que os alunos teriam mais liberdade de escolha para a sua formação e o currículo seria flexível, atendendo as exigências do mercado de trabalho e, em tese, assegurando maiores chances de emprego.

Mendonça e Fialho (2020, p. 07) analisam a Reforma do Ensino Médio e a BNCC no Brasil, destacando a formação do estudante de nível médio pautado no modelo de competências e habilidades, meramente preocupados em formação de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho. Os autores afirmam que, nessa proposta de oferta de Ensino Técnico, “cada escola ficará encarregada de realizar as parcerias, públicas e/ou com setores privados, para o oferecimento desse ensino, que pode ocorrer tanto na própria escola como em outro local, a ser definido.”

Os autores supracitados ainda abordam diversas questões relacionadas à Reforma do Ensino Médio e à BNCC como: ênfase nas matérias de português e matemática apenas; descompasso entre a BNCC, os cursos superiores e os exames/provas para entrada nas universidades; necessidade de atender as avaliações estabelecidas pelos órgãos externos;

críticas quanto à organização pedagógica e curricular e quanto às regras de uso dos recursos públicos para a educação, que prevê inclusive abertura para cursos a distância e abertura para contratação de pessoas que tenham “notório saber” para atuarem na educação, desqualificando o trabalho docente e os cursos de formação de professores.

A reestruturação do Ensino Médio foi estendida ao Ensino Fundamental através da BNCC e tenta adentrar o Ensino Superior com a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Pires e Cardoso (2020) analisam alguns aspectos dessa política para a formação de professores e ressaltam as versões do documento desde 2018 até a elaboração da Resolução Final em 2019. Sobre a versão final, segundo as autoras:

A necessidade de tal BNC foi justificada no 1o capítulo de tal proposta pelo que esta chamou de “evidências” surgidas a partir dos resultados de pesquisas e estudos nacionais que apontaram o mau desempenho dos alunos brasileiros no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em avaliações, bem como “evidências” surgidas por meio de pesquisas internacionais realizadas por instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a empresa de consultoria empresarial americana McKinsey & Company, as quais consentem na ideia de que “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 6). Ou seja, as pesquisas postulam que os professores constituiriam um dos fatores de maior impacto no problema da aprendizagem. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 6).

A proposta traz competências alicerçadas na BNCC e que devem ser alcançadas pelo docente em formação. (PIRES; CARDOSO, 2020). As autoras ainda destacam o uso dos termos “cidadania” e preparação para o “mundo do trabalho”, formando professores dóceis e passíveis à lógica do mercado de trabalho, docentes práticos, executores e regulados.

Os ataques à educação pública brasileira contam, também, a partir do ano de 2019 com mais uma política pública de desmonte, a publicação do Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019), destacando-se o estado de Goiás nesse processo.

As autoras Bartolozzi e Ellen (2020) analisam a atual política neoliberal de militarização da educação pública no Brasil e destacam que até o ano de 2020, 15 estados e o DF, além de 643 municípios aderiram ao programa. De acordo com as autoras:

O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim) é um exemplo da política educacional do governo federal voltada para a escola pública, nos

moldes do projeto econômico neoliberal e social conservador. Para tanto, o governo busca forjar um/a trabalhador/a alinhado aos interesses da atual fase do sistema capitalista...Dessa forma, são adotadas políticas de austeridade fiscal e social e, ao indivíduo, fica a exigência de manter o autocontrole e a autodisciplina no jogo da concorrência que se transformou a vida social. Para fazer valer a cultura mercantil, são instaurados dispositivos de vigilância e de avaliação. (BARTOLOZZI; ELLEN, 2020, p. 15.).

Essas políticas educacionais afetam a educação e as escolas públicas e impactam diretamente na formação de professores. Outra política que merece destaque é a do Projeto “Future-se” que é um programa de incentivo à adoção de recursos privados pelas universidades federais, formulado pelo Ministério da Educação (MEC) e apresentado em junho de 2019 pelo ministro da educação da época, Abraham Weintraub, e o secretário da Educação Superior do MEC, Arnaldo Lima. De acordo com Araújo, Kato e Chaves (2020), o Future-se está alinhado à conjuntura de acirramento das disputas e tensões entre capital e trabalho, nas disputas do fundo público que atinge todas as políticas sociais:

O Programa designado Programa Institutos Universidades Empreendedoras apresentado no dia 17 de julho de 2019, pelo titular da pasta do Ministério da Educação e pelo Secretário de Ensino Superior em Brasília-DF, elegeu como escopo o financiamento e a gestão das instituições que compõem o Sistema Federal de Ensino Superior. Coincidentemente foi apresentado no período de férias do calendário acadêmico das universidades federais, sem a disponibilização prévia do documento aos Reitores, para análise e discussão junto à comunidade universitária. A centralidade do discurso sobre o Programa é o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das universidades públicas, “por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios”. (ARAÚJO et al., 2020, p. 08).

As políticas citadas mostram os eixos principais do desmonte da educação pública e do serviço público no Brasil que vem sendo promovido nos últimos anos a partir das contrarreformas neoliberais para a educação pública. As universidades públicas estão sendo sufocadas e, no ano de 2022, muitas afirmaram não ter condições de pagar as despesas básicas para seu funcionamento.

Todas essas políticas sofreram e sofrem diversas críticas de cientistas e estudiosos da educação de diversas áreas. Entidades científicas, Associações e Sindicatos atuam de modo a pressionar o governo a recuar nas contrarreformas e, nessa linha, diversas manifestações, ocupações secundaristas e atos públicos vêm acontecendo em todo o Brasil desde 2016. Foi possível frear e retardar algumas dessas contrarreformas, mas é inegável os estragos das que estão em curso, com o avanço da privatização, precarização do trabalho docente e o

sufocamento das universidades e escolas públicas por falta de investimentos, além de retrocessos no ensino, na pesquisa e na extensão.

Os ataques às universidades atingem diretamente os cursos de licenciaturas e, diante da reestruturação do Ensino Médio, especialmente, esses ataques vão repercutir nas licenciaturas das ciências humanas. Nesse sentido, apresenta-se os desafios de formação inicial em geografia e do estágio supervisionado, elemento central na formação do futuro professor de geografia.

### **Estágio supervisionado em geografia: desafios da formação inicial frente ao desmonte das universidades públicas**

A formação de professores é fundamental no Brasil, concordando com Faleiros (2022) e Barreto (2015), considerando a crescente demanda de formação de profissionais para a educação básica e a oferta da educação como um direito à população. Isso envolve, segundo os autores citados, a indagação sobre qual professor queremos formar e a importância dessa formação para os rumos da educação básica no país.

A formação de professores já nasce no Brasil numa sociedade desigual, reproduzindo, desde então, essas desigualdades nas políticas públicas de educação seja para o nível superior quanto para o nível básico. Isso implica, ao longo da história da educação no Brasil, um amplo debate sobre o currículo e as políticas públicas educacionais ao longo do tempo.

Nesse sentido, refletindo à luz das políticas educacionais abordadas até aqui, propõem-se algumas considerações a respeito do Estágio Supervisionado em Geografia, especialmente considerando a reestruturação dos Projetos Pedagógicos envolvendo as Diretrizes da BNC Formação, Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. A formação de professores envolve, portanto, disputas entre diferentes projetos de educação e de sociedade, daí a importância do currículo que não é neutro e traz uma intencionalidade de que professor se quer formar.

O ano de 2018 veio com a proposta da BNC para Formação de Professores da Educação Básica, realizada por uma comissão de dez membros no Conselho Nacional de Educação, com a justificativa de atender as novas demandas da sociedade e da BNCC recém aprovada. Destaca-se que essa comissão foi formada por membros com vínculo com a esfera

privada como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com debates rasos e rápidos, a Resolução chegou à versão final em 2019.

O documento alega, segundo Pires e Cardoso (2020) que, baseada em pesquisas contratadas por instituições estrangeiras, há um mau desempenho dos alunos brasileiros no Ensino Fundamental e Médio, o que se justificaria pela má qualidade dos professores; construindo um discurso de responsabilização individual do docente pelo insucesso dos discentes. Dessa justificativa, viria a necessidade de uma reforma curricular para a educação básica e para a formação de professores.

A formação ganha os contornos das avaliações e metas, pautadas nos organismos internacionais dos países desenvolvidos, desconsiderando a situação econômica do Brasil, de suas escolas, a realidade da profissão docente, a precarização e a falta de investimentos mínimos em educação. A proposta traz, também, metas para a formação continuada de professores com níveis a serem cumpridos e avaliados para a progressão na carreira. E o docente novato na escola, teria um professor chamado “mentor” que o acompanharia durante o seu probatório, sendo que toda a proposta se pauta no que denominam de “engajamento profissional”. (PIRES; CARDOSO, 2000).

A distribuição da carga horária dos cursos proposta é de 800 horas para os conhecimentos científicos que fundamentam a educação; 1600 horas para os conteúdos específicos das áreas e unidades temáticas da BNCC e 800 horas de prática pedagógica. (BRASIL, 2019). As aptidões da BNCC atingem mais de 50% da carga horária dos cursos de licenciaturas, retirando espaço para atividades complementares de aprofundamento das áreas, além de foco nos termos “cidadania” e “preparação para o mundo do trabalho”, além de “flexibilidade” e “cooperação”. (PIRES; CARDOSO, 2000).

Segundo Pires e Cardoso (2000), a proposta de BNC Formação traz a ideia de superação do que chama de “teorização excessiva”, levando a um descrédito da formação teórica e supervalorizando o “saber-fazer”, transformando o docente em um mero reproduzidor de pacotes pedagógicos. Tal proposta será garantida por meio dos estágios supervisionados em situação real de trabalho na escola; onde os estudantes terão um supervisor experiente para a realização do estágio, distorcendo a ideia de residência pedagógica. Conforme os autores, esse processo esvazia de conteúdo e significados importantes da formação docente, numa concepção de prática docente voltada meramente para a prática em si, retrocedendo nas conquistas de formação totalizante nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução CNE/CP 02/2015.

A Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Geografia e a Associação dos Geógrafos Brasileiros trouxeram algumas questões importante ao debate, dentre elas o contexto da criação da Resolução CNE/CP no 2 de 20 de dezembro de 2019, de intensificação das políticas neoliberais para a mercantilização e financeirização da educação em escala planetária, ferindo a autonomia universitária, desconsiderando os currículos já tecidos no cotidiano das escolas por educadores e educandos, negando os territórios escolares, limitando a formação do professor de geografia, secundarizando abordagens da ciência geográfica, evidenciando um caráter autoritário e antidemocrático tanto da BNCC quando da BNC Formação. O documento chega a regular a forma de registro das práticas na escola, que desconsidera conteúdos de gênero, diversidade e questões étnico raciais duramente conquistados.

### **Considerações finais**

As universidades federais de todo o país, bem como diferentes organizações e entidades vêm se manifestando contrários à essa proposta de formação, por enxergarem muitos retrocessos na formação docente, desvalorizando, sobretudo, os cursos de Licenciaturas nas áreas das Ciências Humanas.

A Geografia, contida no processo educacional, seja como matéria de ensino na escola ou como curso de licenciatura e formação professores, é essencial na vida da classe trabalhadora, no sentido de ser um elemento importante, na sociedade desigual, capitalista, que pode promover acesso e melhores condições de vida, conscientização e luta por um mundo melhor.

Desvelar a essência das políticas educacionais postas e propostas é, portanto, fundamental, adentrando e aprofundando no estudo dessas propostas, compreendendo o papel dos agentes internacionais de educação e o projeto de educação posto, especialmente a educação dual, para ricos e pobres que sempre existiu em nosso país. E, para isso, os espaços coletivos de formação de toda ordem são urgentes, a formação presencial, os espaços coletivos de aprendizagem, sala de aula, a formação política e a luta por uma outra educação para os trabalhadores desse país.

O esvaziamento político gera um professor conformado, dócil e que facilmente aceita e replica a reprodução de pacotes tecnológicos e de qualificação meramente mercantil na educação, acomodado para sua situação de desvalorização salarial e marginalização crescente

da profissão docente. E, sem financiamento público, a educação e os cursos de licenciaturas, especialmente os das ciências humanas, estão, certamente, ameaçados ao fim.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.

ARAÚJO, R. S.; KATO, F. B. G.; CHAVES, V. L. J. O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 14, jan./dez. 2020.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 62, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

BARTOLLOZI, E.; ELLEN, S. A atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 29, n. 3, p. 302-320, set./dez., 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em nov. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 22 de out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUTRA, N. L. L.; BRISOLLA, L. S. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA. Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

FALEIROS, Lucas Mellini. A Formação de Professores no Contexto da Sociedade Neoliberal. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 15, n. 1, p. 47-58, jan./abr. 2022.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MENDONÇA, S.; FIALHO, V. C. G. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 25, 2020.

PIRES, M. de A.; CARDOSO, L. de R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição no 55**, de 2016 - PEC do teto dos gastos públicos. 2016b. Disponível em:<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em 16 de julho de 2019.