Currículo, neoliberalismo e formação crítica: contradições do projeto educacional brasileiro contemporâneo

Curriculum, Neoliberalism, and Critical Education: Contradictions of the Contemporary Brazilian Educational Project

Currículo, neoliberalismo y formación crítica: contradicciones del proyecto educativo brasileño contemporáneo

Rogério Celestino Araújo[1]
Francisco Edmar de Sousa Silva Pinheiro[2]
Antônia Carlos da Silva[3]

Resumo

Araújo, R. C. Pinheiro, F. E. S. S. Silva, A. C. Currículo, neoliberalismo e formação crítica: contradições do projeto educacional brasileiro contemporâneo. ***Rev. C&Trópico***, v. 50, n. 1, p. 135-156, 2026. Doi: 10.33148/ctrpico.v50i1.2840

Este artigo investigou as profundas fissuras e contradições produzidas pela racionalidade neoliberal no currículo educacional brasileiro, com foco nas implicações para a formação crítica no ensino de Geografia. O estudo parte da premissa de que o neoliberalismo opera como uma norma política que desloca o currículo de sua função formativa histórica para uma dimensão instrumental, pautada pela eficiência e performatividade. Sob a égide do materialismo histórico-dialético, analisamos como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) no contexto cearense — especificamente na área de atuação da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19) — materializa o esvaziamento do conhecimento científico em favor de competências moldadas pelo mercado. A pesquisa, de natureza teórica e documental, denuncia a "docência em trânsito" e a fragmentação do saber como mecanismos que aprofundam desigualdades estruturais já consolidadas. Os resultados sinalizam que a padronização curricular e a lógica gerencialista desafiam severamente a autonomia docente e a capacidade da escola de promover a emancipação humana. Concluiu-se que, longe de fomentar a equidade prometida nos discursos oficiais, o projeto curricular contemporâneo funciona como um dispositivo de regulação social que exige resistência coletiva e uma reterritorialização das práticas pedagógicas críticas no chão da escola pública.

Palavras-chave: Currículo. Neoliberalismo. Formação Crítica. BNCC. Ensino de Geografia.

Abstract

Araújo, R. C. Pinheiro, F. E. S. S. Silva, A. C. Curriculum, Neoliberalism, and Critical Education: Contradictions of the Contemporary Brazilian Educational Project. ***Rev. C&Trópico***, v. 50, n. 1, p. 135-156, 2026. Doi: 10.33148/ctrpico.v50i1.2840

This article investigates the profound fissures and contradictions produced by neoliberal ationality in the Brazilian educational curriculum, focusing on the implications for critical formation in Geography teaching. The study is grounded in the premise that neoliberalism

[1] Mestre em Ensino de Geografia pela Universidade Regional do Cariri e pelo Mestrado Profissional em Rede (PROFGEO / URCA). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado do Ceará e exercendo atualmente o cargo técnico dentro da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. E-mail: rogerio.celestinoaraujo@urca.br Orcid: https://orcid.org/0009-0006-8705-9495

[2] Pós-Doutor pelo Programa de Diversidade Biológica e Recursos Naturais – PPGDR da Universidade Regional do Cariri (URCA), Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará e Professor Adjunto do Departamento de Geociências (URCA) e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/URCA). E-mail: edmar.pinheiro@urca.br Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6652-7556

[3] Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: antoniacarlos.silva@uece.br Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6367-3873

operates as a political norm that shifts the curriculum away from its historical formative function toward an instrumental dimension guided by efficiency and performativity. Under the aegis of historical-dialectical materialism, we analyze how the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the New Secondary Education model (NEM) in the context of Ceará — specifically in the jurisdiction of the 19th Regional Education Development Coordination Office (CREDE 19) — materializes the emptying of scientific knowledge in favor of market-shaped competencies. The research, theoretical and documentary in nature, denounces "teaching in transit" and the fragmentation of knowledge as mechanisms that deepen already consolidated structural inequalities. The results indicate that curricular standardization and managerial logic severely challenge teacher autonomy and the school's capacity to promote human emancipation. It is concluded that, far from fostering the equity promised in official discourse, the contemporary curricular project functions as a device of social regulation that demands collective resistance and a reterritorialization of critical pedagogical practices on the ground of the public school.
Keywords: Curriculum. Neoliberalism. Critical Education. BNCC. Geography Teaching.

Resumen

Araújo, R. C. Pinheiro, F. E. S. S. Silva, A. C. Currículo, neoliberalismo y formación crítica: contradicciones del proyecto educativo brasileño contemporáneo. ***Rev. C&Trópico***, v. 50, n. 1, p. 135-156, 2026. Doi: 10.33148/ctrpico.v50i1.2840

Este artículo investiga las profundas fisuras y contradicciones producidas por la racionalidad neoliberal en el currículo educativo brasileño, con foco en las implicaciones para la formación crítica en la enseñanza de la Geografía. El estudio parte de la premisa de que el neoliberalismo opera como una norma política que desplaza el currículo de su función formativa histórica hacia una dimensión instrumental, guiada por la eficiencia y la performatividad. Bajo la égida del materialismo histórico-dialéctico, analizamos cómo la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y de la Nueva Educación Secundaria (NEM) en el contexto cearense —específicamente en el área de actuación de la 19.ª Coordinación Regional de Desarrollo de la Educación (CREDE 19) — materializa el vaciamiento del conocimiento científico en favor de competencias moldeadas por el mercado. La investigación, de naturaleza teórica y documental, denuncia la "docencia en tránsito" y la fragmentación del saber como mecanismos que profundizan desigualdades estructurales ya consolidadas. Los resultados señalan que la estandarización curricular y la lógica gerencial desafían severamente la autonomía docente y la capacidad de la escuela para promover la emancipación humana. Se concluye que, lejos de fomentar la equidad prometida en los discursos oficiales, el proyecto curricular contemporáneo funciona como un dispositivo de regulación social que exige resistencia colectiva y una reterritorialización de las prácticas pedagógicas críticas en el suelo de la escuela pública.
Palabras clave: Currículo. Neoliberalismo. Formación Crítica. BNCC. Enseñanza de la Geografía.

Data de submissão: 24/04/2026
Data de aceite: 08/05/2026

1. Introdução

O que temos testemunhado nas últimas décadas não é apenas uma alteração administrativa, mas uma reconfiguração estrutural profunda das políticas educacionais brasileiras. O neoliberalismo deixou de ser uma simples doutrina econômica para tornar-se uma racionalidade política totalizante, orientando práticas institucionais, comportamentos e o próprio entendimento de formação humana. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 17), o neoliberalismo institui uma norma de

vida que redefine o sujeito segundo a lógica da empresa. Essa inflexão provoca uma transformação substantiva no papel do currículo.

Tradicionalmente concebido como mediação entre o conhecimento sistematizado e a formação integral dos sujeitos, o currículo passa, sob a doutrina neoliberal, a funcionar como instrumento de regulação e controle, padronizando processos educativos e redefinindo suas finalidades. A emergência de políticas baseadas em *accountability*[4], metas e instrumentos de performatividade desloca o eixo do ato educativo: da formação crítica para o desempenho mensurável. Como analisa Ball (2008, p. 45), a performatividade converte o trabalho docente em resposta tática a indicadores externos e a dispositivos de regulação.

Nesse cenário, o currículo deixa de expressar um projeto formativo amplo e socialmente referenciado para operar como tecnologia de governo, alinhando práticas pedagógicas às demandas mercadológicas. Reformas embasadas em discursos de modernização e inovação intensificam mecanismos de controle, enquanto categorias como competências, habilidades e flexibilidade tornam-se centrais nas políticas curriculares. Observa-se, assim, um deslocamento de um currículo centrado no conhecimento para um currículo funcional, orientado pela aplicabilidade imediata — movimento criticado por Young (2011, p. 24) ao afirmar que o afastamento do conhecimento poderoso compromete o potencial crítico da formação escolar.

Esse processo articula-se à expansão da racionalidade instrumental que redefine a educação como investimento individual e mecanismo de inserção no mercado de trabalho. Como observa Brown (2015, p. 33), a economização da vida social captura a subjetividade, produzindo indivíduos competitivos, responsivos e permanentemente avaliáveis. Nesse contexto, a formação crítica é gradativamente secundarizada, pois não se ajusta às exigências de produtividade da lógica neoliberal.

No Brasil, tais transformações assumem especificidades históricas. Desde os anos 1990, reformas alinhadas à padronização curricular e a avaliações em larga escala consolidaram um modelo fortemente gerencial, culminando na BNCC e no Novo Ensino Médio. Embora legitimadas pelo discurso da equidade, tais políticas restringem o acesso ao conhecimento científico e fragmentam a formação escolar, sobretudo entre estudantes das camadas populares. Como analisa Laval (2004, p. 58), o neoliberalismo não elimina desigualdades: ele as reorganiza sob novas formas, convertendo

[4] Para Freitas (2018, p.9), a *accountability* integra uma lógica de responsabilização educacional articulada à avaliação em larga escala e ao controle do desempenho escolar.

diferenças materiais em diferenças de desempenho. Nesse sentido, o currículo passa a atuar como mecanismo de legitimação das desigualdades sociais, naturalizando hierarquias de saberes e trajetórias escolares.

A partir de uma perspectiva crítico-dialética, tais transformações devem ser compreendidas como expressões de contradições inerentes ao modo de produção capitalista e às suas formas contemporâneas de regulação social. O currículo configura-se, portanto, como campo de disputa, confrontando dois projetos antagônicos em que um é orientado à adaptação funcional dos sujeitos ao mercado e o outro comprometido com a emancipação humana e a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido.

Nesse horizonte, o objetivo deste artigo é analisar de que maneira a racionalidade neoliberal tem reconfigurado os currículos educacionais brasileiros, impactando diretamente as possibilidades de formação crítica. Parte-se da hipótese de que a centralidade atribuída às competências, à performatividade e à flexibilização curricular contribui para o esvaziamento do conhecimento científico e para a redefinição do papel da escola como dispositivo de regulação social.

Metodologicamente, o estudo ancora-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo o currículo como mediação histórica atravessada por relações de poder, interesses de classe e disputas ideológicas. Essa perspectiva fundamenta-se em categorias como *trabalho*, *totalidade*, *contradição* e *mediação*, apoiando-se em autores basilares como Marx (2011), Mészáros (2008), Saviani (2011), Frigotto (2010) e Tonet (2013), que analisam a educação como parte orgânica da reprodução social do capital. No campo do currículo, articulam-se ainda as contribuições críticas de Sacristán (2000), Apple (2006), Silva (2018) e Young (2007), cuja produção permite compreender o currículo como artefato político, ideológico e historicamente situado. Assim, a análise baseia-se em revisão teórica e documental, mobilizando referenciais da sociologia da educação e da teoria crítica do currículo, em diálogo com documentos oficiais como a BNCC, o Novo Ensino Médio e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-CE)[5].

Ao desenvolver essa discussão, busca-se contribuir para o debate sobre o papel

[5] Documentos analisados: BNCC (versão de 2017); Lei nº 13.415/2017; Seduc-CE: Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Ceará (2021); Seduc-CE: Diretrizes Operacionais para Implementação do Novo Ensino Médio no Ceará (2021); Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2019); Plano de Ação Regional 2022–2024 da Crede19; Relatório Técnico das Ações Pedagógicas da Crede 19 (2023); Documentos complementares do MEC/INEP referentes à avaliação em larga escala (SAEB).

do currículo na contemporaneidade, evidenciando as tensões entre regulação e emancipação que atravessam as políticas educacionais do presente. Reafirma-se, assim, a necessidade de construir cotidianamente um currículo comprometido com a formação crítica e a leitura transformadora da realidade social.

2. Neoliberalismo como racionalidade e projeto de sociedade

A compreensão do neoliberalismo exige ultrapassar sua leitura restrita ao campo econômico, situando-o como uma forma histórica de reorganização das relações sociais no capitalismo contemporâneo. Trata-se de uma racionalidade que redefine o papel do Estado e reorganiza a vida social a partir da lógica da concorrência, da eficiência e da mercantilização.

Nesse sentido, o neoliberalismo não apenas orienta políticas econômicas, mas produz uma reconfiguração profunda das formas de sociabilidade e dos próprios processos formativos.

O neoliberalismo ultrapassa sua dimensão estritamente econômica e se consolida como uma racionalidade política totalizante, reorganizando as relações sociais, redefinindo o papel do Estado e moldando subjetividades. Trata-se de um projeto histórico que ressignifica as formas de sociabilidade ao submeter esferas diversas da vida à lógica concorrencial, ao desempenho e à mercantilização.

Para compreendermos essa engrenagem, é preciso olhar para o Estado não como um ente ausente, mas como um arquiteto do mercado. Harvey (2005, p. 19) é assertivo ao diagnosticar esse movimento:

> O neoliberalismo deve ser entendido como um projeto político que visa restabelecer as condições para a acumulação de capital e restaurar o poder das elites econômicas. Ele não implica a retirada do Estado, mas sua reorientação em favor dos interesses do mercado, garantindo as condições institucionais para a livre circulação do capital e para a intensificação da exploração do trabalho. Nesse processo, políticas de privatização, desregulamentação e liberalização não são fins em si mesmos, mas instrumentos para a reestruturação das relações de poder na sociedade.

Evidencia-se que o neoliberalismo não representa a ausência do Estado, mas sua reconfiguração estratégica em favor do capital. Tal deslocamento possui implicações diretas no campo educacional, uma vez que subordina a formação humana às exigências da acumulação e redefine o papel da escola como espaço de adaptação funcional às demandas do mercado.

Essa relação entre educação e reprodução social pode ser aprofundada ao considerar o modo como os processos formativos são incorporados à lógica do capital, operando como mecanismos de internalização de valores e normas compatíveis com a ordem vigente.

Mészáros (2008, p. 35*)* aprofunda essa crítica ao destacar:

> A educação institucionalizada, sob o domínio do capital, tem sido historicamente utilizada como um dos principais mecanismos de reprodução das estruturas sociais vigentes. Longe de promover a emancipação humana, ela tem operado no sentido de internalizar nos indivíduos os valores, normas e formas de pensamento compatíveis com a ordem estabelecida. A superação dessa lógica exige uma ruptura radical com os pressupostos que subordinam a educação às exigências da reprodução do capital.

Compreendemos que a educação, no interior do capitalismo, é permanentemente tensionada entre sua função emancipadora e sua função de reprodução social. No contexto neoliberal, essa tensão tende a se resolver em favor da adaptação dos sujeitos às exigências do sistema, esvaziando o potencial crítico da formação.

Essa pedagogia social difusa molda comportamentos e percepções, produzindo sujeitos orientados pela lógica empresarial, convertendo cada indivíduo em gestor de si mesmo — empreendedor de sua própria sobrevivência. Por isso, a responsabilização individual, tão presente nos discursos de desempenho escolar, constitui-se como mecanismo de ocultação das desigualdades estruturais.

Como sintetiza Laval (2004, p. 58):

> O neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma norma de vida que impõe a todos os indivíduos a obrigação de se comportarem como empresas. Essa racionalidade transforma profundamente as relações sociais, substituindo a solidariedade pela concorrência e convertendo cada sujeito em responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso. Trata-se de uma forma de governo que atua no interior das consciências, produzindo sujeitos adaptados às exigências do mercado.

A educação, nesse contexto, deixa de ser espaço de emancipação para operar como engrenagem da racionalidade neoliberal. Ao produzir indivíduos performativos e autorresponsáveis, naturaliza-se a desigualdade, deslocando para o sujeito a culpa por seu êxito ou fracasso.

Esse processo materializa-se especialmente nas reformas educacionais, que articulam descentralização administrativa e intensificação do controle pedagógico.

Apple (2006, p. 28) evidencia essa contradição:

> As reformas educacionais que emergem sob a égide do neoliberalismo combinam a lógica do mercado com formas intensificadas de controle sobre o trabalho docente e sobre o currículo. Ao mesmo tempo em que promovem a descentralização administrativa, reforçam mecanismos centralizados de avaliação e padronização, criando um sistema no qual as escolas são pressionadas a produzir resultados quantificáveis. Esse processo redefine o que conta como conhecimento legítimo e limita as possibilidades de uma educação crítica.

Assim, o currículo torna-se eixo estratégico da regulação neoliberal. Ele define o que conta como conhecimento legítimo, restringe a autonomia docente e padroniza expectativas educacionais alinhadas aos imperativos de competitividade.

No Brasil, tais dinâmicas se intensificam em um contexto de desigualdades históricas, e a pressão por produtividade educacional reforça a fragmentação curricular e o esvaziamento da formação crítica. A educação deixa de ser mediadora da emancipação humana e passa a atuar como dispositivo de funcionalização às demandas do mercado e da governança neoliberal.

Assim, o neoliberalismo redefine profundamente os sentidos da educação, do currículo e da própria formação humana, conformando sujeitos e práticas ao seu projeto societário — impondo limites concretos à construção de uma educação crítica e emancipatória.

3. A internacionalização das políticas públicas curriculares: a agenda neoliberal global e a reconfiguração da educação

A compreensão das reformas curriculares brasileiras exige que se ultrapasse a leitura restrita às decisões nacionais, reconhecendo que o país está imerso em um movimento global de reconfiguração educacional orientado pelo neoliberalismo. Trata-se de uma agenda transnacional que redefine o sentido social da escola ao interpretar o estudante como capital humano e o currículo como dispositivo de regulação econômica. Esse deslocamento epistêmico reduz o direito ao conhecimento a uma função instrumental, subordinada à empregabilidade e ao ajustamento da força de trabalho.

Do ponto de vista histórico-dialético, esse fenômeno não pode ser entendido de forma isolada: ele expressa mediações entre a lógica global do capital e as formas locais de organização dos sistemas educativos. A internacionalização das políticas

curriculares constitui, assim, parte de um movimento estrutural no qual interesses econômicos, organismos multilaterais e Estados nacionais se articulam, produzindo contradições que atravessam a escola e o trabalho docente.

A teoria do capital humano, formulada por Theodore Schultz (1973), constitui eixo estruturante dessa racionalidade. É ela que atribui à educação o papel de investimento econômico, capaz de elevar a produtividade e, portanto, justificar reformas alinhadas à lógica empresarial. Como afirma o autor:

> A educação representa um investimento que amplia a capacidade produtiva dos indivíduos, tornando-os mais adequados às exigências do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, sua função passa a ser avaliada pelos resultados que produz em termos de eficiência e rendimento. (Schultz, 1973, p. 34)

Ao ser incorporada às políticas curriculares, tal concepção desloca o conhecimento de sua natureza histórico-social para uma lógica utilitarista, orientada pela aplicabilidade imediata e pela eficiência mensurável. Nesse movimento, a padronização dos conteúdos, a centralização de diretrizes e a definição prévia de objetivos deixam de ser meras ferramentas organizacionais e passam a operar como dispositivos de controle e indução pedagógica.

Nesse ponto, a análise de Gimeno Sacristán (2000, p. 37) torna-se particularmente elucidativa ao afirmar que o currículo, ao ser convertido em um instrumento técnico de regulação do ensino, deixa de ser uma construção cultural aberta e passa a funcionar como um mecanismo de controle sobre a prática docente. Essa leitura ajuda a compreender que o currículo, quando capturado por lógicas regulatórias, perde seu caráter formativo amplo e transforma-se em um artefato político voltado à condução da ação pedagógica dentro de parâmetros previamente definidos.

Essa reorientação é intensificada pela atuação de organismos multilaterais, que se tornam atores centrais da governança educacional global. A OCDE, por exemplo, orienta sistemas de ensino a adotar competências mensuráveis, mobilidade de saberes e adaptabilidade. Conforme explicita a própria organização:

> Os sistemas educacionais devem preparar os estudantes para enfrentar desafios complexos em um mundo globalizado, desenvolvendo competências que permitam a adaptação a contextos em constante transformação. A avaliação internacional constitui instrumento fundamental para orientar políticas públicas e promover a melhoria dos resultados

> educacionais (OCDE, 2019, p.15).

Instrumentos como o Pisa deixam de ser meros dispositivos avaliativos e passam a funcionar como mecanismos de indução política, alinhando os currículos nacionais a padrões internacionais.

De modo complementar, o Banco Mundial reforça uma abordagem gerencialista da educação, condicionando financiamentos à adoção de políticas de eficiência, accountability e produtividade. A racionalidade que orienta suas recomendações está sintetizada em documento oficial:

> A melhoria dos sistemas educacionais depende da implementação de mecanismos de responsabilização, da definição de padrões claros de aprendizagem e da avaliação contínua do desempenho. Políticas eficazes são aquelas que vinculam recursos a resultados, promovendo maior eficiência no uso dos investimentos educacionais (Banco Mundial, 2011, p.6).

Nessa perspectiva, a qualidade educacional passa a ser definida como eficiência operacional, reduzindo o processo formativo ao que pode ser mensurado, comparado e convertido em indicador.

A circulação desses modelos ocorre por meio de processos de difusão e recontextualização. Políticas educacionais não são simplesmente copiadas: elas circulam, são adaptadas e resignificadas, mantendo porém sua lógica de mercado. Como argumentam Verger, Novelli e Altinyelken (2018, p. 22):

> As reformas educacionais contemporâneas devem ser compreendidas como parte de uma agenda global, na qual ideias, políticas e modelos circulam entre países, sendo adaptados às realidades locais. Esse processo não implica simples transferência, mas recontextualização de políticas que mantêm, contudo, uma lógica comum orientada pelo mercado e pela performatividade.

No Brasil, a BNCC e o Novo Ensino Médio expressam essa convergência internacional, incorporando princípios de flexibilização, padronização curricular e competências mensuráveis. Contudo, sua implementação ocorre em um país marcado por profundas desigualdades estruturais, produzindo contradições entre o currículo prescrito e as condições reais das escolas. Essa contradição é um elemento central da leitura histórico-dialética, pois evidencia que políticas globalmente estruturadas são apropriadas de modo desigual em territórios diferenciados.

Compreender a internacionalização das políticas curriculares permite situar a educação brasileira como parte de um processo global no qual economia, política e

formação humana se articulam. Nesse movimento, o currículo deixa de ser mediação crítica do conhecimento para assumir a função de tecnologia de governança, alinhada às demandas do capitalismo contemporâneo. O resultado é uma educação que, ao buscar modernização e eficiência, restringe o acesso ao conhecimento científico e fragiliza a formação crítica, esvaziando o potencial emancipatório da escola pública.

4. Neoliberalismo e a reconfiguração dos currículos educacionais

A incorporação da racionalidade neoliberal ao campo educacional opera uma transformação estrutural no currículo, redimensionando suas funções, finalidades e práticas pedagógicas. Do ponto de vista histórico-dialético, essa reconfiguração expressa uma mediação entre as determinações econômicas do capitalismo e a organização escolar, revelando contradições entre o discurso de autonomia e as práticas de controle e padronização. O currículo, antes compreendido como construção histórico-cultural, passa a assumir função regulatória, orientada por parâmetros de eficiência, desempenho e utilidade.

Nessa lógica, o currículo passa a operar não como construção cultural aberta, mas como mecanismo técnico de padronização e monitoramento, subordinado a indicadores de desempenho e metas previamente estabelecidas. Gimeno Sacristán (2000, p. 37) evidencia essa inflexão ao afirmar:

> O currículo, ao ser convertido em um instrumento técnico de regulação do ensino, deixa de ser uma construção cultural aberta e passa a funcionar como um mecanismo de controle sobre a prática docente. A padronização dos conteúdos e a definição prévia de objetivos de aprendizagem reduzem a autonomia do professor e limitam as possibilidades de adaptação do ensino às realidades concretas dos alunos, reforçando uma lógica de homogeneização que ignora as diferenças sociais e culturais.

Essa reorganização é reforçada pelo paradigma das competências, cuja difusão no Brasil ocorre em consonância com agendas internacionais. Nesse contexto, Perrenoud (1999, p. 15) define competência como a capacidade de agir eficazmente em uma situação, mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes, formulação que, embora elaborada em um horizonte pedagógico progressista, é facilmente capturada pela racionalidade neoliberal. Isso ocorre porque sua ênfase na mobilização individual de recursos cognitivos desloca o foco das determinações sociais para a responsabilização do sujeito, abrindo caminho para que competências sejam reinterpretadas como atributos mensuráveis e indicadores de produtividade.

Ao serem apropriadas por políticas educacionais gerencialistas, as competências deixam de fortalecer o trabalho docente e passam a funcionar como dispositivos de performatividade, padronização e vigilância, reduzindo o conhecimento àquilo que pode ser aplicado de forma imediata e quantificável. Assim, uma noção que originalmente buscava aprimorar a prática pedagógica acaba subordinada a mecanismos de controle, contribuindo para a despolitização do currículo e para a intensificação da lógica meritocrática na escola.

No cenário brasileiro, essa racionalidade ganha contornos práticos com a BNCC. Ao converter o ensino em uma lista de competências e habilidades, o documento não apenas reordena conteúdos, mas instaura uma centralização normativa que engessa a autonomia de escolas e docentes. Esse movimento força uma padronização das práticas pedagógicas que, sob o pretexto da unidade nacional, acaba por asfixiar a diversidade dos contextos escolares. Ao diagnosticar esse cerceamento da liberdade pedagógica, Silva (2018, p. 42) observa:

> A Base Nacional Comum Curricular, ao organizar o ensino em termos de competências e habilidades, redefine o papel do currículo como instrumento de regulação e controle das práticas pedagógicas. Ao estabelecer parâmetros nacionais de aprendizagem, o documento reduz a autonomia docente e subordina o trabalho pedagógico a critérios de avaliação externa, reforçando uma lógica de padronização que ignora as especificidades locais.

Essa lógica é aprofundada na reforma do Novo Ensino Médio, que introduz a chamada flexibilização curricular. No entanto, como demonstra Kuenzer (2017, p. 98), tal flexibilização tende a intensificar desigualdades ao produzir percursos formativos distintos entre jovens de diferentes classes sociais:

> A flexibilização curricular proposta pelas reformas recentes tende a aprofundar a dualidade educacional, ao oferecer diferentes percursos formativos para distintos grupos sociais. Enquanto alguns têm acesso a uma formação mais ampla e teórica, outros são direcionados a trajetórias mais instrumentais, voltadas à inserção imediata no mercado de trabalho, reforçando desigualdades historicamente construídas.

No caso do Ceará, o Documento Curricular Referencial opera na mesma direção, incorporando a matriz da BNCC e reorganizando áreas do conhecimento segundo parâmetros técnicos e comportamentais. No ensino de Geografia, essa lógica se traduz na fragmentação dos conteúdos e na redução da capacidade explicativa da disciplina, já que habilidades específicas substituem a compreensão das totalidades

socioespaciais. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 45) destacam:

> O ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno compreender as relações sociais que produzem o espaço, articulando diferentes escalas e dimensões da realidade. Quando reduzido a conteúdos fragmentados ou a habilidades operacionais, perde sua capacidade de promover uma leitura crítica do mundo e de contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

Depreende-se, portanto, que a BNCC transcende a mera reorganização técnica. Ela consolida uma lógica de governo que subordina a formação humana à ditadura da performatividade. O ensino passa a ser pautado pela obsessão por resultados mensuráveis e comparáveis, onde o que não pode ser traduzido em métricas estatísticas é sumariamente descartado do horizonte escolar.

Compreender esse processo exige situar o currículo no cerne das políticas públicas, visto que é nelas que se materializam os projetos de sociedade em disputa. O currículo transcende a função de mero instrumento pedagógico; ele é a expressão de decisões políticas que mobilizam interesses econômicos, ideológicos e sociais, revelando a face reguladora do Estado na moldagem da formação humana. Ao desmistificar a suposta neutralidade dessas ações estatais, Azevedo (2004, p. 23) enfatiza:

> As políticas públicas educacionais não podem ser compreendidas como ações neutras ou meramente técnicas do Estado, pois expressam projetos societários em disputa. Ao definir prioridades, estabelecer diretrizes curriculares e organizar sistemas de avaliação, o Estado atua na produção de determinadas formas de conhecimento e de subjetividade, contribuindo para a manutenção ou transformação das relações sociais existentes.

Sob esse prisma, fica nítido que a BNCC e o Novo Ensino Médio não são eventos isolados, mas engrenagens de uma política pública que redefine o pacto educativo nacional. Ao centralizar diretrizes e sedimentar parâmetros rígidos, o Estado não apenas intensifica seu poder regulador, como também sela o compromisso da escola com a lógica da eficiência e da performatividade, típicas da gestão empresarial. Essa contradição desvela que o neoliberalismo, longe de promover a retirada do Estado, opera sua reconfiguração estratégica.

O que emerge é uma regulação híbrida: de um lado, a centralização normativa; de outro, a indução de práticas rigidamente orientadas por resultados quantificáveis. Ao problematizar o papel das políticas sociais nesse novo arranjo estatal, Höfling (2001, p. 31) esclarece:

> As políticas sociais, incluindo a educação, constituem-se como espaços privilegiados de intervenção estatal, nos quais se expressam as tensões entre demandas sociais e interesses econômicos. No contexto neoliberal, observa-se a redefinição dessas políticas, que passam a incorporar critérios de eficiência, focalização e avaliação de resultados, alterando seus objetivos e formas de implementação.

Depreende-se dessa leitura que a política educacional contemporânea abdica da primazia do direito à educação para abraçar mecanismos de controle que subvertem seu sentido original. Nesse cenário, o currículo assume o papel de principal dispositivo de operacionalização dessa lógica, funcionando como o fio condutor que materializa a eficiência empresarial dentro do cotidiano escolar.

5. Políticas públicas educacionais no contexto neoliberal: contradições histórico-dialéticas e implicações para o ensino de geografia

A análise das políticas públicas educacionais no contexto neoliberal exige compreender que as contradições não se apresentam como falhas isoladas, mas como expressões necessárias das relações sociais que sustentam o modo de produção capitalista. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, o currículo e as políticas educacionais funcionam como mediações entre a base material da sociedade e as formas ideológicas que orientam a formação dos sujeitos. Assim, a educação, como política pública, integra o conjunto das relações que articulam Estado, capital e sociedade, revelando disputas que expressam projetos de sociedade antagônicos.

Nesse sentido, a educação, enquanto política pública, insere-se no conjunto das relações sociais que articulam Estado, capital e formação social, sendo atravessada por disputas que refletem interesses antagônicos. Essa subordinação da subjetividade às condições objetivas de produção encontra seu fundamento na premissa ontológica de Marx (2011, p. 25):

> Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. As relações materiais de existência constituem a base sobre a qual se erguem as formas jurídicas, políticas e ideológicas, que não podem ser compreendidas de maneira independente dessas condições.

Sob esse prisma, a BNCC e o Novo Ensino Médio deixam de ser apresentados como políticas neutras e passam a revelar sua função estrutural na reprodução do capital.

Uma primeira contradição pode ser observada na relação entre *formação*

crítica e adaptação ao mercado. Enquanto o discurso oficial afirma promover a formação integral e humana, o conteúdo efetivo das reformas reestrutura a educação em direção à empregabilidade, flexibilidade e desempenho. Tonet (2013, p. 41) evidencia essa tensão ao afirmar:

> A educação, no interior da sociedade capitalista, está marcada por uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que necessita socializar o conhecimento para garantir a reprodução do sistema, limita esse acesso para manter as condições de dominação. Essa tensão expressa a própria lógica do capital, que não pode universalizar plenamente aquilo que ameaça sua reprodução.

Essa contradição marca o hiato entre a retórica emancipatória e a prática concreta das políticas educacionais, visível em nossa pesquisa na área da Crede 19.

Uma segunda contradição emerge da relação entre *centralização curricular e discurso de autonomia*. As políticas contemporâneas promovem a ideia de flexibilização e escolha, mas simultaneamente intensificam mecanismos de padronização e controle por meio de avaliações externas, matrizes de competências e responsabilização docente. Antunes (2005, p. 112) explicita esse processo ao observar:

> O capitalismo contemporâneo combina formas de flexibilização com intensificação do controle, produzindo uma organização social na qual a aparente autonomia dos sujeitos convive com mecanismos cada vez mais sofisticados de regulação e exploração.

No chão da escola, essa dinâmica converte o professor em um gestor de metas, destituído de sua autonomia intelectual e confinado à função de executor de índices estatísticos.

Uma terceira contradição pode ser identificada na relação entre *universalização do acesso e desigualdade na formação*. Embora a ampliação da matrícula represente um avanço histórico, a democratização do acesso não se traduz na democratização do conhecimento. Saviani (2011, p. 61) aponta:

> A escola, ao mesmo tempo em que se universaliza, tende a reproduzir a dualidade estrutural da sociedade capitalista, oferecendo uma formação mais elaborada para alguns e uma formação restrita e instrumental para outros, mantendo as desigualdades sob novas formas.

Essa "nova" dualidade estrutural revela que a universalização da matrícula não rompe com a hierarquia de saberes; ao contrário, cria uma institucionalização sob a forma de trajetórias escolares desiguais.

No campo do ensino de Geografia, observa-se uma contradição específica entre *potencial crítico da disciplina e sua redução operacional*. A Geografia, por sua natureza epistemológica, permite revelar relações de poder, conflitos, desigualdades e disputas territoriais. Conforme Santos (1996, p. 63-64):

> Ao conceber o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, torna-se possível compreender que as formas espaciais não são neutras, mas expressam relações sociais historicamente determinadas. A análise do espaço permite revelar as desigualdades, os conflitos e as dinâmicas do capital, constituindo-se como elemento fundamental para a compreensão da realidade.

Entretanto, ao ser integrada a um currículo orientado por competências, essa potência crítica é frequentemente esvaziada. Callai (2005, p. 228) reforça essa preocupação ao afirmar:

> O ensino de Geografia precisa ir além da simples localização e descrição de fenômenos, devendo contribuir para que o aluno compreenda as relações sociais que produzem o espaço. Quando reduzido a conteúdos fragmentados ou a habilidades instrumentais, perde seu sentido formativo e deixa de cumprir seu papel na construção de uma consciência crítica sobre a realidade.

Essa situação se agrava quando se observa que as políticas afirmam promover cidadania crítica, mas restringem concretamente as condições para sua efetivação, caracterizando outra contradição entre *discurso de cidadania e práticas que limitam o pensamento crítico*. Destaca Cavalcanti (2008, p. 87):

> A Geografia escolar tem como objetivo contribuir para a formação de um pensamento espacial crítico, permitindo ao aluno compreender o mundo em que vive e sua inserção nele. Quando esse ensino é reduzido a procedimentos técnicos ou a conteúdos desarticulados, perde-se a possibilidade de desenvolver uma leitura crítica da realidade e de formar sujeitos capazes de intervir no espaço de forma consciente.

Fica nítido, portanto, que o ensino de Geografia é hoje um território sitiado: um campo de disputa entre a emancipação pelo lugar e o esvaziamento pelo mercado.

Por fim, a análise histórico-dialética evidencia que tais impactos não constituem apenas limites externos impostos às escolas, mas expressam *contradições passíveis de apropriação crítica pelos sujeitos*. Essa compreensão reforça que, mesmo quando as políticas operam predominantemente como mecanismos de regulação e reprodução, elas também deixam fissuras pelas quais emergem possibilidades de resistência pedagógica. Nesse sentido, a reflexão de Frigotto (2001, p. 78) é

particularmente elucidativa ao afirmar que *"no interior das políticas educacionais, mesmo quando orientadas por interesses hegemônicos, existem fissuras e contradições que podem ser apropriadas pelos sujeitos coletivos, convertendo-se em espaços de disputa e resistência".* Assim, a presença dessas contradições não apenas tensiona o cotidiano escolar, mas abre margens reais para práticas formativas que escapam à lógica instrumental, reafirmando a potencialidade emancipadora do trabalho docente.

Assim, a Geografia na Crede 19 e em toda a rede pública pode insurgir-se contra essas amarras, transformando o currículo em instrumento de denúncia, interpretação crítica e emancipação territorial.

6. Impactos das reformas neoliberais na educação brasileira: repercussões no contexto da Crede 19

A consolidação das reformas educacionais orientadas pela racionalidade neoliberal no Brasil produziu transformações profundas na organização da educação básica, redefinindo o papel do currículo, o trabalho docente e as finalidades sociais da escola. Embora formuladas no plano nacional, tais reformas *não se materializam de forma uniforme*, pois sua implementação é mediada pelas condições históricas, sociais e institucionais de cada território. Assim, compreender seus efeitos exige articular o plano macro das políticas públicas com sua expressão concreta no território da Crede 19, no Cariri cearense.

No cenário nacional, políticas como a BNCC e o Novo Ensino Médio (NEM) intensificaram *a centralidade das competências, das avaliações e da padronização*, deslocando o foco da formação crítica para o desempenho mensurável. Essa reconfiguração se insere em uma *contradição estrutural entre formação humana e produtividade escolar*, conforme analisa Libâneo (2012, p. 54):

> As reformas educacionais contemporâneas, ao incorporarem a lógica da eficiência e da produtividade, tendem a reduzir o ensino a um conjunto de procedimentos voltados ao alcance de resultados avaliáveis. Nesse processo, o conhecimento perde sua centralidade formativa e passa a ser subordinado a critérios externos de desempenho, comprometendo a qualidade da formação escolar.

A métrica quantitativa converte a escola em *unidade produtiva*, e o "sucesso" passa a ser identificado pelo alcance de indicadores estatísticos, que frequentemente ocultam desigualdades estruturais do território.

Essa lógica produz impactos diretos no trabalho docente. O professor passa a ser pressionado por exigências externas – cumprimento de metas, adaptação às matrizes curriculares e preparação para avaliações padronizadas – fenômeno que caracteriza a contradição entre *(responsabilização total e autonomia limitada)*. Hypólito (2011, p. 89) denomina esse processo de proletarização intelectual:

> As políticas educacionais contemporâneas produzem uma intensificação do trabalho docente, marcada pela ampliação de tarefas, pelo controle dos processos pedagógicos e pela responsabilização dos professores pelos resultados obtidos. Essa dinâmica redefine a profissão docente, deslocando seu caráter intelectual para uma lógica de execução de tarefas previamente definidas.

Assim configura-se uma condição paradoxal: exige-se do docente resultados cada vez mais sofisticados, ao mesmo tempo em que lhe é retirado o poder de decisão sobre o próprio fazer pedagógico.

No contexto da Crede 19, essas transformações assumem contornos particulares. O território do Cariri apresenta desigualdades internas, diversidade socioeconômica, variações de infraestrutura escolar e desafios específicos como rotatividade docente, carência de recursos didáticos e limitações materiais para práticas pedagógicas inovadoras. Nesse cenário, a implementação da BNCC e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) ocorre sob a *contradição entre prescrição homogênea e realidade heterogênea*, como observa Freitas (2018, p. 112):

> As reformas educacionais baseadas em padronização e avaliação em larga escala tendem a produzir um distanciamento entre o currículo oficial e a realidade das escolas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. A imposição de modelos homogêneos ignora as especificidades locais e limita a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

A análise evidencia que o currículo prescrito nem sempre encontra condições para se efetivar no "chão da escola" da Crede 19, sendo filtrado pelas particularidades materiais e simbólicas do território.

No ensino de Geografia, tais contradições tornam-se ainda mais visíveis. Por sua natureza epistemológica, a Geografia permite analisar dinâmicas territoriais específicas do Cariri, como transformações urbanas recentes, desigualdades socioespaciais, mudanças no uso do solo e reorganização econômica regional. Essa perspectiva está ancorada no princípio de que a Geografia deve partir do vivido, como pontua Straforini (2004, p. 72):

> O ensino de Geografia deve estar articulado à realidade vivida pelos alunos, permitindo a compreensão das relações sociais que produzem o espaço. Quando essa articulação não ocorre, o ensino tende a se tornar abstrato e descontextualizado, dificultando a construção de uma aprendizagem significativa.

Entretanto, a estrutura curricular orientada por competências assume a forma de uma *contradição entre território vivido e saber operacional*. Ao fragmentar conteúdos e exigir desempenhos pragmáticos, ela reduz o potencial analítico da disciplina. Castellar (2010, p. 64) reforça:

> A fragmentação dos conteúdos no ensino de Geografia compromete a construção do pensamento espacial crítico, pois impede a articulação entre diferentes escalas e dimensões da realidade. A compreensão do espaço exige a integração de conhecimentos, e não sua divisão em unidades isoladas.

Essa fragmentação atua como obstáculo à leitura crítica do território, ao retalhar o espaço em unidades isoladas — condição que se acentua no ensino médio da Crede 19, onde muitas escolas enfrentam dificuldades para integrar escalas, temporalidades e temas estruturantes.

Assim, mesmo sob a pressão da regulação neoliberal, o ensino de Geografia na Crede19 pode constituir-se como um território contra-hegemônico. Ao explorar as fissuras do currículo imposto, professores podem reconstruir práticas que aproximem o conteúdo da realidade local, transformando a sala de aula em espaço de resistência e de produção de uma leitura de mundo que recusa a submissão ao utilitarismo curricular.

7. Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que as reformas educacionais contemporâneas, orientadas pela racionalidade neoliberal, ultrapassam o plano das mudanças técnicas e administrativas, configurando-se como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das finalidades da educação. Ao deslocarem o eixo formativo para a lógica da eficiência, da performatividade e da mensuração de resultados, tais reformas redefinem o papel do currículo e da escola, subordinando a formação humana às exigências do mercado.

A partir de uma abordagem histórico-dialética, tornou-se possível compreender que essas transformações não se apresentam de forma homogênea ou linear, mas se

estruturam por meio de contradições que expressam as disputas entre projetos distintos de sociedade. O currículo, nesse contexto, revelou-se como uma mediação central, ao mesmo tempo em que organiza o processo educativo, também limita e tensiona as possibilidades de formação crítica. Trata-se de um espaço atravessado por forças antagônicas, no qual coexistem mecanismos de controle e possibilidades de resistência.

No âmbito das políticas públicas educacionais, observou-se que a centralização curricular, associada à padronização e à ênfase em competências, contribui para a fragmentação do conhecimento e para o esvaziamento de sua dimensão crítica. A promessa de flexibilização e autonomia convive com a intensificação de mecanismos de regulação e controle, evidenciando uma contradição estrutural que redefine o trabalho docente e os sentidos da prática pedagógica.

Quando analisadas a partir do contexto brasileiro, e particularmente da área de atuação da Crede 19, essas contradições assumem materialidade concreta. A implementação das políticas curriculares ocorre em meio a condições históricas e sociais específicas, revelando a distância entre o currículo prescrito e a realidade vivida nas escolas. Tal descompasso evidencia que as políticas públicas não se realizam de forma automática, sendo mediadas por práticas, interpretações e resistências que emergem no cotidiano escolar.

No campo do ensino de Geografia, essa dinâmica torna-se ainda mais evidente. A disciplina, por sua natureza, apresenta potencial para a construção de uma leitura crítica da realidade, ao articular as relações entre espaço, sociedade e poder. No entanto, ao ser inserida em uma estrutura curricular orientada por competências e resultados, tende a sofrer processos de fragmentação e redução, que limitam sua capacidade de promover uma compreensão mais profunda das contradições socioespaciais.

Apesar desses limites, a análise permitiu identificar que o próprio caráter contraditório das políticas educacionais abre possibilidades para a construção de práticas pedagógicas críticas. A distância entre o currículo prescrito e sua efetivação no cotidiano escolar cria espaços nos quais os professores podem atuar de forma reflexiva, ressignificando conteúdos e estratégias de ensino. Nesse sentido, o ensino de Geografia pode constituir-se como espaço de resistência, ao possibilitar a problematização da realidade e a construção de uma consciência crítica por parte dos estudantes.

Dessa forma, o currículo não deve ser compreendido apenas como instrumento

de reprodução, mas como campo de disputa, no qual se confrontam diferentes projetos de formação. Reconhecer essa dimensão é fundamental para compreender tanto os limites quanto as potencialidades da educação no contexto contemporâneo.

Por fim, este estudo apontou para a necessidade de aprofundamento das investigações sobre os impactos das políticas curriculares neoliberais, especialmente no que se refere às suas implicações para o ensino de Geografia e para o trabalho docente. A continuidade dessa agenda de pesquisa mostra-se fundamental para ampliar a compreensão das contradições que atravessam a educação e para contribuir com a construção de práticas educativas comprometidas com a formação crítica e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, Michael Whitman. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir no conhecimento e nas competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington, DC: World Bank, 2011.

BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 21-53.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, Wendy. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e reestruturação produtiva. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 87-104, jan./mar. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2017.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria José Figueiredo. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OCDE. *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD Publishing, 2019.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2013.

VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hülya Kosar. *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies*. London: Bloomsbury, 2018.