



A INFLUÊNCIA DA BNCC NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM GEOGRAFIA (2017–2025).

Eixo 11 - Políticas Públicas em Educação e Comunicação;

Marbene Costa dos Santos NOGUEIRA¹

RESUMO

Este artigo analisa as mudanças ocorridas no ensino de Geografia com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde o período em que entrou em vigor a partir de 2017. Compreender como as mudanças no componente curricular de Geografia, a partir da implementação da BNCC, reconfiguraram a definição e a distribuição das competências e habilidades, analisando seus impactos na organização dos conteúdos e nas práticas pedagógicas. Tendo como recorte teórico o ciclo de políticas de Ball(2001), Milton Santos(2012) e a visão da educação na ótica de Edgar Morin(2015), Nuccio Ordine (2016), e Byung Chul Han(2014). Seguindo, portanto, a lógica da concepção crítica-dialética, a investigação que se apresenta está situada, paradigmaticamente, no campo das pesquisas qualitativas, tendo, como fontes principais de coleta de dados a análise bibliográfica e a análise de conteúdos destacadamente, o texto da BNCC e seu contexto de elaboração. Para se chegar aos resultados, as leituras de livros e as dissertações, contribuíram significativamente com informações e dados mas que ainda precisam ser mais discutidos e detalhados sobre as mudanças que transformaram a prática docente e as intenções no educar.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Ensino de Geografia. Competências. Habilidades.

ABSTRACT

This article analyzes the changes that have occurred in Geography teaching with the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) since its entry into force in 2017. The objective is to understand the changes in the Geography curricular component by analyzing competencies and skills, and how this distribution has changed following the document's requirements. The theoretical framework is Ball's (2001), Milton Santos(2012) policy cycle and the vision of education from the perspective of Edgar Morin (2015), Nuccio Ordine (2016), and Byung Chul Han (2014). Therefore, following the logic of the critical-dialectical conception, the research presented here is paradigmatically situated in the field of qualitative research, having bibliographical analysis and content analysis as its main sources of data collection, especially the BNCC text and its context of elaboration. To achieve these results, reading books and dissertations contributed significantly with information and data, but they still need to be further discussed and detailed regarding the changes that transformed teaching practice and educational intentions.

KEYWORDS: BNCC. Geography education. Competencies. Skills.

¹Universidade Tiradentes-UNIT; Mestranda em Educação; GPHPE-Grupo de Pesquisa História das Práticas Educativas; E-mail: marbenecosta29@gmail.com



1 Introdução

As reflexões apresentadas neste artigo justificam-se pela importância de que professores se apropriem dos diálogos e discussões acerca das políticas curriculares educacionais materializadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Novo Ensino Médio que trouxeram mudanças nos cotidianos escolares e em suas estruturas em decorrência da uniformização no ensino brasileiro por meio das competências e habilidades. Essas mudanças trazidas pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio pela seguinte Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) provocaram desafios quanto à organização curricular na área das Ciências Humanas e nesse estudo em específico no componente curricular de Geografia que é o objeto central deste estudo.

A BNCC traz uma abordagem por competências e habilidades, que em seu contexto de elaboração é influenciada por organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) OCDE. A BNCC em suas normativas, exige dos profissionais da educação novas formas de planejar, reestruturar, organizar didática e metodologicamente o trabalho pedagógico de acordo com as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos educandos.

Em consonância com programas avaliadores externos como: o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) influenciou a estrutura da BNCC, trazendo uma exigência de comparação de resultados educacionais no modelo de educação básica no Brasil modificando as habilidades esperadas por série. A Geografia, nas Ciências Humanas e como componente curricular nesse contexto, passou a ser cobrada de maneira contextualizada que em contrapartida gerou prejuízos deixando de cobrar sua parte teórica de construção de ciência.

Pizzato (2001, p. 79) expõe que esse propósito pode não ser positivo como se imaginava a priori, pois ele representou também a “[...] tendência de enfraquecimento das



disciplinas [...]”. Opera-se com as abordagens do ciclo de políticas de Ball (2001), trazendo na discussão do texto o contexto da influência, da prática e discurso, como forma de compreender como se dá essa organização nas modificações quando se trata de política curricular. Organiza-se o presente texto de forma a apresentar as discussões que nos levaram a compreender as políticas curriculares como texto, discurso e prática. Compreender como as mudanças no componente curricular de Geografia, a partir da implementação da BNCC, reconfiguraram a definição e a distribuição das competências e habilidades, analisando seus impactos na organização dos conteúdos e nas práticas pedagógicas.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2017, desencadeou um conjunto de transformações significativas no ensino de Geografia, sobretudo no que diz respeito à redefinição de competências e habilidades e à reorganização dos conteúdos escolares. Embora o documento normativo se proponha a garantir direitos de aprendizagem e a padronizar o currículo nacional, suas implicações no trabalho docente e na prática pedagógica ainda carecem de análises mais aprofundadas e críticas.

Nesse sentido, justifica-se a presente investigação pela necessidade de compreender como essas mudanças repercutem na realidade escolar, especialmente no componente curricular de Geografia, que historicamente desempenha um papel central na formação crítica e cidadã dos estudantes. Ao adotar como aporte teórico o ciclo de políticas de Stephen Ball (2001), aliado à perspectiva crítica de Milton Santos (2012) sobre o ensino geográfico e às reflexões filosóficas de Edgar Morin (2015), Nuccio Ordine (2016) e Byung-Chul Han (2014) acerca da educação e da sociedade contemporânea, busca-se problematizar as tensões entre o prescrito e o vivido, entre as intenções da política curricular e sua materialização no cotidiano escolar.

Além disso, a escolha por uma abordagem qualitativa, baseada na análise bibliográfica e de conteúdo, responde à urgência de ampliar o debate acadêmico sobre as implicações da BNCC para a Geografia escolar. A relevância deste estudo reside, portanto, na possibilidade de contribuir para a reflexão crítica acerca das políticas curriculares recentes, evidenciando seus efeitos sobre a prática docente e sobre os sentidos atribuídos ao ato de educar no contexto atual.



Diante da dimensão e importância deste documento a BNCC para a Educação Brasileira, apresenta-se, considerando mais especificamente as características da disciplina de Geografia, a seguinte questão norteadora: Quais influências contribuíram para as mudanças nas competências e habilidades no ensino de Geografia com a implementação da BNCC entre (2017-2025)?

A pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, por priorizar a compreensão e a interpretação dos fenômenos educacionais a partir de seus significados sociais, políticos e culturais. O estudo fundamenta-se na análise documental e na pesquisa bibliográfica, com foco em materiais oficiais, institucionais e acadêmicos relacionados ao ensino de Geografia no contexto da BNCC.

Foram utilizadas como fontes primárias: o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Sergipe, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Monsenhor Olímpio Campos, além de planos de trabalho, planos de aula e demais documentos vinculados à prática docente em consonância com a BNCC. Como fontes secundárias, foram mobilizadas produções acadêmicas (livros, artigos e dissertações) que dialogam com o objeto da pesquisa, possibilitando a contextualização histórica e teórica das mudanças curriculares.

A análise desses materiais foi conduzida a partir de uma leitura crítica e dialógica, articulando os textos normativos às contribuições teóricas de Stephen Ball (2001), com sua abordagem do ciclo de políticas; de Edgar Morin (2015), com a proposta da complexidade como horizonte para a educação; de Nuccio Ordine (2016), ao problematizar a mercantilização do saber; e de Byung-Chul Han (2014), ao refletir sobre os efeitos sociais e subjetivos do capitalismo contemporâneo. Esses referenciais forneceram os subsídios necessários para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre as políticas curriculares e seus impactos na prática docente, permitindo situar a BNCC em um campo de disputas de sentidos que ultrapassa a dimensão técnica e normativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a Geografia como um componente capaz de promover a compreensão do mundo de forma crítica pelos indivíduos, ao passo que permite com que construam sua identidade por meio de suas relações com os mais diversos lugares, incluindo os lugares de pertencimento e de formação de identidade, do



sujeito. No que se refere ao pressuposto apresentado, são ações necessárias que dizem respeito ao estudo da Geografia. (BNCC, 2018)

Romper com o caráter descritivo e fragmentado de apresentação tradicional da disciplina, para que os estudantes vejam sentido naquilo que se pretende ensinar. Avançar na utilização de metodologias que possibilitem a transformação do conhecimento abstrato em concreto, bem como traçar as relações com o cotidiano dos estudantes. Desenvolver o raciocínio geográfico como um meio de efetivar as habilidades essenciais para compreensão de aspectos fundamentais da realidade, tais como o lugar, o território e a região.

2 Contribuições de Stephen Ball no contexto da influência, da prática e do discurso.

Como contribuição para a compreensão das mudanças ocorridas no campo educacional, destaca-se a relevância das ideias de Ball (2001) acerca do ciclo de políticas, especialmente no que se refere ao contexto de influência. Esse é o momento em que as políticas públicas começam a ser formuladas, permeadas por disputas entre diferentes grupos de interesse que buscam legitimar seus discursos e impor determinadas agendas. Nesse cenário, exercem forte influência organismos internacionais, como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, além de setores empresariais e organizações não governamentais.

A política, entendida como discurso, está diretamente relacionada às práticas sociais e educacionais, constituindo não apenas os objetos de que se fala, mas também as regras que delimitam quem pode falar, em quais espaços e com qual autoridade (BALL, 1994). Nesse sentido, Ball destaca que o discurso político-educacional não pode ser dissociado dos condicionantes econômicos, estando fortemente vinculado às diretrizes do neoliberalismo, que orienta as políticas de gestão e avaliação no campo educacional.

A política curricular, portanto, deve ser compreendida simultaneamente como texto e discurso, produto de múltiplas influências, negociações e condicionantes, em que alguns atores têm maior visibilidade e poder de intervenção que outros. No caso da BNCC, Ball (2001) observa que, embora o documento dialogue com diferentes correntes pedagógicas,



prevalece uma lógica de padronização alinhada a modelos avaliativos, especialmente os ligados a avaliações externas, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Essa lógica gera pressões sobre redes de ensino estaduais e municipais para que adotem estratégias pedagógicas convergentes, resultando em currículos mais homogêneos.

Contudo, esse movimento de uniformização desconsidera as profundas desigualdades socioeconômicas, culturais e de acesso à informação entre as diferentes regiões do Brasil. Ao privilegiar comparações padronizadas de desempenho, corre-se o risco de invisibilizar realidades locais e comprometer a construção de uma educação que respeite a diversidade e as necessidades específicas de cada comunidade escolar.

A crítica de Ball (2001) aponta ainda para a transformação dos professores em “equipes diretivas de resultados” e das escolas em “espaços de prestação”, deslocando o foco da aprendizagem significativa para a produção de indicadores quantitativos. Nesse modelo, prevalece uma lógica de responsabilização e controle, em detrimento de práticas pedagógicas que valorizem a realidade dos educandos e seus contextos sociais.

No debate sobre mudanças curriculares, é igualmente pertinente destacar as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2016), em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Para o autor, o currículo não é um elemento neutro ou atemporal, mas sim uma construção histórica e socialmente situada, vinculada a formas específicas de organização da sociedade e da educação. Assim, o currículo pode ser entendido como espaço de disputa, onde se revelam relações de poder, ideologias e projetos de formação que transcendem o âmbito pedagógico, articulando-se diretamente às transformações sociais e políticas.

3 Mudanças no Ensino de Geografia: competências e habilidades

Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos). Habilidades (cognitivas e emocionais), atitudes e valores, para a resolução das demandas complexas da vida cotidiana e dos mundos do trabalho para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2019). Entre 2017 e 2025, o ensino de Geografia passou por um processo de reorganização curricular, com maior destaque nas habilidades e nas competências, ou seja,



aprendizagem baseada nas competências. E também em unidades temáticas como: globalização, meio ambiente, geopolítica, territorialidades contexto mais transversal, um diálogo com outras áreas de conhecimento, passaram a integrar o foco funcional e educacional da disciplina, esses conteúdos são importantes porém a Geografia teórica tem sumido dos bancos escolares e das atividades educacionais relacionadas ao pensamento geográfico com caráter mais investigativo, teórico, crítico e reflexivo desse componente curricular.

Tabela 1- Competências e Habilidades da BNCC no Ensino Médio – Geografia

Competência Específica	Habilidades Relacionadas (BNCC)	Mudanças no Ensino de Geografia
1. Analisar processos sociais e espaciais em múltiplas dimensões.	EM13CHS101 – Interpretar diferentes fontes e narrativas geográficas e históricas. EM13CHS103 – Formular hipóteses e argumentos com base em evidências. EM13CHS104 – Compreender objetos culturais como expressões identitárias. EM13CHS105 – Questionar dicotomias e classificações simplistas. EM13CHS106 – Usar mapas, gráficos e tecnologias digitais de forma crítica.	Maior articulação entre fontes diversas; incentivo à leitura crítica da realidade; uso de ferramentas tecnológicas e iconográficas; ampliação da autonomia investigativa dos estudantes.



2. Compreender territórios, fronteiras e conflitos	EM13CHS203 – Compreender múltiplas formas de territorialidade e fronteira. EM13CHS204 – Identificar agentes históricos e sociais na formação dos territórios. EM13CHS205 – Analisar territorialidades e a atuação juvenil em escala global. EM13CHS206 – Aplicar conceitos geográficos na análise da ocupação do espaço.	Fortalecimento do raciocínio geográfico; ênfase na análise crítica das desigualdades e disputas territoriais; estímulo à participação ativa em temas contemporâneos; articulação entre escalas locais e globais.
---	---	--

Fonte: Elaborado com base na BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular tem priorizado um enfoque mais contextual no ensino-aprendizagem, fazendo do educando um sujeito que produz seu conhecimento relacionando com sua vivência e associando também a uma noção espacial. Perde-se aquele enfoque de conhecimento histórico, a exemplo a história do pensamento da Geografia como ciência, e como ela se tornou disciplina escolar. Estudar essa evolução é importante para compreender essa noção de mundo, de interesses geográficos e geopolíticos nos diferentes continentes.

As políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, especialmente após a reforma instituída pela Lei 13.415/2017 e pela homologação da BNCC, têm sido alvo de intensos debates que ultrapassam a dimensão técnica e assumem um caráter político-ideológico. Inspirados na perspectiva de Stephen Ball, compreende-se que tais políticas não podem ser analisadas como textos neutros, pois “as políticas são textos, mas também são processos, resultados de disputas e arenas de interpretação” (BALL, 1994, p. 16).



Assim, o discurso da flexibilidade curricular e dos itinerários formativos é apresentado como estratégia de escolha e protagonismo juvenil, mas também pode ser lido como um mecanismo de fragmentação dos saberes e de alinhamento da escola às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral. Nesse sentido, como ressalta Ball (1993), as políticas devem ser entendidas tanto em seu contexto de formulação quanto nos modos como são recontextualizadas na prática, o que permite problematizar como as reformas curriculares podem, simultaneamente, reforçar desigualdades históricas ou abrir espaços de resistência e ressignificação pelas práticas pedagógicas dos sujeitos escolares, essas que têm sido alvo de questionamentos por docentes na prática escolar quanto aos rumos da estrutura da educação básica, especificamente o ensino médio.

Essas mudanças exigiram que o ensino de Geografia fosse além da transmissão de conteúdo, priorizando na formação de autônomos e protagonistas do seu projeto de vida, como também na prática pedagógica desenvolvida pelo professor, principalmente na educação básica. Em relação às abordagens de conteúdos no currículo e, como consequência, para o planejamento escolar, além da prática dos professores de Geografia.

A partir das reformas curriculares trazidas pela lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 (FUNDEB), 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.

O que muda é a divisão entre as disciplinas obrigatórias e as optativas, de aprofundamento de conhecimento em áreas específicas, sofrendo redução no sentido de distribuição no ensino-aprendizagem, houve mudanças com os conteúdos e adotaram novos mecanismos estruturantes de ensinar Geografia diante de um cenário político educacional vigente. Dessa forma, senti a necessidade de analisar essas mudanças e trazer a estrutura da BNCC ligada ao componente curricular de Geografia, e as práticas pedagógicas dos professores.

No caso da Geografia escolar, o pensamento de Milton Santos (2012) oferece um contraponto crítico ao modelo tecnicista que tende a dominar os documentos oficiais. Para o



autor, ensinar Geografia é formar sujeitos capazes de ler o mundo em suas múltiplas escalas e contradições, desenvolvendo uma consciência crítica e reflexiva que possibilite compreender e transformar a realidade.

Essa perspectiva não se limita à descrição de paisagens ou à memorização de localizações, mas visa à formação de cidadãos atuantes, conscientes de seus direitos sociais e capazes de resistir a reformas educacionais que subordinam o currículo a lógicas de controle social. Contudo, essa visão crítica se tensiona com as prescrições da BNCC, que, ao reorganizar o ensino por competências e habilidades, redefine os objetivos da Geografia escolar e desloca o foco do conteúdo para a mobilização de práticas específicas.

Esse movimento, embora busque modernizar a formação, também impõe desafios, sobretudo quando desconsidera as condições concretas das escolas, a formação docente e os recursos disponíveis. Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como os professores interpretam e recontextualizam tais exigências em suas práticas cotidianas: de que maneira conciliam os pressupostos da BNCC com suas experiências e saberes já consolidados? E como mantêm vivo o compromisso da Geografia crítica em meio a reformas que, muitas vezes, reduzem o conhecimento a competências instrumentais? Essas questões orientam o debate sobre a função social do ensino de Geografia e suas repercussões nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Nesse sentido, o pensamento de Milton Santos (2012) pode ser compreendido como uma referência teórica e prática para resistir à lógica instrumental que tende a orientar as reformas curriculares recentes. Ao afirmar que “a cidadania só é possível se fundada no conhecimento” (SANTOS, 2012, p. 121), o autor evidencia que o ensino de Geografia deve promover a leitura crítica do espaço e a emancipação social, e não se restringir a competências fragmentadas.

Para ele, o espaço é um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2002, p. 63), e compreendê-lo exige ultrapassar a memorização descritiva para formar sujeitos históricos capazes de intervir em suas realidades. Assim, ao revelar as contradições entre o prescrito e o vivido, Santos reforça a necessidade de uma escola comprometida com a justiça social e com a construção de um pensamento autônomo, capaz de questionar currículos moldados a partir de interesses externos.



Quando se fala do contexto da prática segundo Ball(2001) os espaços escolares onde os professores refazem, remodelam, replanejam, recompõem, ajustam, resistem ou reproduzem as orientações da política curricular que passa a ser espaços de tensionamentos e inquietações.

A partir daí que a BNCC se torna experiência concreta, de muita análise e inquietações, vivido pelos educadores. Podemos destacar sobre o ensino de Geografia dentro do contexto da BNCC, trazendo um ensino que foca nas competências e habilidades que outrora tem se distanciando dos fundamentos epistemológicos e do raciocínio geográfico da disciplina, provocando mudanças nos currículos, nos conteúdos trabalhados e nas formas de avaliação realizadas pelos educadores.

A Geografia crítica, portanto, emerge como possibilidade de resistência e de reconfiguração das práticas pedagógicas, reafirmando o papel da educação na luta por uma sociedade mais democrática e igualitária.

4 Educação, Complexidade e Crítica ao Neoliberalismo: diálogos com Morin, Ordine e Han

A obra Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação, de Edgar Morin (2015), constitui uma contribuição fundamental para refletirmos sobre a educação contemporânea. O autor defende a necessidade de uma profunda reformulação do ato de educar, indo além da mera transmissão de conteúdos. Para Morin, é essencial desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”, reconhecer a diversidade e compreender a condição humana em toda a sua complexidade. A educação, nesse sentido, deve ser entendida como instrumento de construção de uma sociedade menos desigual, menos excludente e mais participativa.

Sua análise é particularmente pertinente diante das fragilidades do atual modelo educacional, marcado pela ausência de apoio mental, financeiro e social, em meio a uma sociedade que se mostra cada vez mais doente e frágil. Morin alerta que a simples manutenção das práticas tradicionais já não é sustentável. É necessário repensar a educação, superando a ideia de superioridade do professor e propondo práticas mais horizontais, capazes de mobilizar os estudantes para a criticidade e para a autonomia. No entanto, o autor



também observa que muitas das inovações recentes, ao invés de fortalecerem a educação, têm produzido apenas uma sucessão de repertórios superficiais, com poucos efeitos significativos sobre a formação do sujeito.

A partir dessa perspectiva, surge uma tensão entre os discursos que defendem maior autonomia discente e os riscos de uma formação que não oferece parâmetros sólidos de reflexão crítica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, reforça essa discussão ao propor um ensino voltado ao protagonismo do aluno e à centralidade das competências e habilidades. Embora tal proposta possa estimular processos de aprendizagem mais participativos, também gera o desafio de evitar uma atribuição excessiva de responsabilidades aos estudantes, sem a devida mediação docente.

Morin (2015) ressalta que a educação deve possibilitar a capacidade de distanciamento, objetividade, reflexão e aceitação das incertezas. Vivemos numa “sociedade do risco”, em que os avanços tecnológicos ampliam as ameaças e exigem uma postura educativa que favoreça a autonomia e a liberdade do espírito, oferecendo instrumentos para enfrentar os erros, as ilusões e as cegueiras do tempo presente.

Nesse debate, Nuccio Ordine (2016), em *A utilidade do inútil*, amplia a reflexão ao defender o valor do saber desinteressado – aquele que não se volta para ganhos imediatos ou para a lógica mercadológica, mas para a formação integral do ser humano. Tal perspectiva contrapõe-se ao modelo educacional voltado ao mercado de trabalho, que prioriza o lucro e as demandas imediatas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Assim, Ordine denuncia o risco de reduzir a escola a uma fábrica de capital humano, enfraquecendo sua função de estimular o pensamento livre e a imaginação de uma sociedade mais justa.

Na mesma direção crítica, Byung-Chul Han (2014), em *Psicopolítica*, analisa a sociedade neoliberal como um sistema de controle sutil, que atua sobre a psique do indivíduo e o transforma em explorador de si mesmo. O discurso da “liberdade” se converte em estratégia de dominação: os sujeitos são levados a acreditar que são “empreendedores de si”, quando na realidade estão aprisionados em mecanismos de autoexploração. Essa lógica produz novas patologias sociais como depressão, síndromes de exaustão e distúrbios emocionais, sintomas do que Han denomina “doenças da alma”. A proliferação de cursos



rápidos de “inteligência emocional”, treinamentos motivacionais e práticas de autocura revela como a subjetividade se tornou alvo de exploração econômica.

O neoliberalismo, consolidado a partir da década de 1970 com o avanço da globalização, caracteriza-se por explorar justamente os elementos associados à liberdade como a comunicação, o afeto e o lazer transformando-os em mercadorias. Han (2014) chama atenção para o papel das mídias digitais, que funcionam como verdadeiros pan-ópticos contemporâneos: dispositivos de vigilância e de autovigilância que exploram incessantemente a vida social. O smartphone, nesse sentido, deixa de ser apenas um meio de comunicação para se tornar um “confessionário móvel”, revelando o quanto a liberdade, longe de ser negada, é capturada e instrumentalizada pelo poder neoliberal.

Em diálogo com Morin, Ordine e Han, compreende-se que o desafio da educação contemporânea está em resistir à lógica produtivista e mercantilizante, reafirmando sua função humanizadora. A Geografia, enquanto disciplina escolar, insere-se nesse debate como campo privilegiado de crítica e emancipação, capaz de revelar as contradições do espaço vivido e de formar sujeitos aptos a compreender e transformar a realidade.

5 Considerações Finais

Inferir-se nesse estudo que nasce do compromisso com uma educação que ultrapasse os limites da padronização curricular e da lógica utilitarista reforçada por políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O desafio que se coloca não é apenas compreender a estrutura do documento normativo, mas também questionar e problematizar sua instrumentalização. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica e emancipadora dos sujeitos, diante de um cenário em que a educação tende a ser reduzida à demonstração de resultados, competências e habilidades.

Ensinar Geografia, nesse contexto, não pode ser limitado ao cumprimento de competências prescritas. Trata-se de um ato formativo que deve possibilitar a leitura crítica



do mundo, despertar o senso de cidadania e ampliar a compreensão das contradições e disputas presentes nos diferentes espaços. O desafio contemporâneo, portanto, não é apenas curricular, mas existencial: como ensinar com profundidade em tempos que valorizam a superficialidade? Inspirado pelas reflexões de Byung-Chul Han, Nuccio Ordine, Stephen Ball, Pizzato e Milton Santos, este artigo constitui-se também como uma voz que ecoa em favor de uma escola que não prepare apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sua complexidade, diversidade e beleza.

Nesse horizonte, a Geografia escolar reafirma seu papel essencial dentro do campo das Ciências Humanas, configurando-se como importante agente de transformação social. Mais do que reproduzir modelos impostos por organismos internacionais ou por avaliações externas, a disciplina deve contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir nos espaços vividos, explorados e disputados por diferentes sujeitos. A homogeneização curricular, ao buscar comparabilizar realidades profundamente distintas no Brasil, muitas vezes marginaliza professores e estudantes, submetendo-os a processos avaliativos excludentes e constrangedores.

Apesar das mudanças estruturais e curriculares pelas quais têm passado, a Geografia mantém sua relevância ao destacar uma perspectiva de ensino crítico, reflexivo e emancipador. Não é necessário percorrer grandes distâncias para compreender o mundo: basta reconhecer a lógica de dominação e apropriação presente nos espaços locais e regionais. Assim, a BNCC, ao mesmo tempo em que impacta a organização curricular da disciplina, também provoca tensões e abre possibilidades para resistências criativas, reafirmando a importância da Geografia na construção de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel histórico e social.



Referências

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **Policy, Power and Discourse: the politics of education policy**. Journal of Education Policy, v. 2, n. 4, p. 451-477, 1993.

BALL, S. J. **Políticas de Educação e Equidade: uma abordagem performativa**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 100-122, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão final. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. 600 p. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019. 598 p. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo e as novas formas de poder**. Tradução de Maria Luiza X. de A. C. Carvalho. São Paulo: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mêiriza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 223 p.

PIZZATO, Maria Dilonê. **A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras**. Geosul, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 79-137, jul./dez. 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.