

Pressupostos neoliberais no currículo do Novo Ensino Médio: princípios para uma prática docente humanizadora no Ensino de Geografia

Presupuestos neoliberales en el currículo del Novo Ensino Médio: principios para una práctica docente humanizadora en la educación geográfica

Maria Ferreira Gomes¹

Resumo

Este estudo objetiva analisar os pressupostos neoliberais no currículo do Novo Ensino Médio e os princípios da dialogicidade, criticidade e amorosidade, para uma prática docente humanizadora no ensino de Geografia. Optamos pela metodologia da pesquisa qualitativa e realizamos um estudo teórico apoiado em Freire e em autores que desenvolveram pesquisas sobre o neoliberalismo e sua interferência nas políticas curriculares. Analisamos também a legislação educacional, proposta para a Reforma do Novo Ensino Médio. As ideias de Freire permitiram dialogar com autores críticos do currículo e do ensino de Geografia e sua pedagogia é o ponto de partida para a construção de um projeto de educação e sociedade comprometidos com a transformação social e com a humanização dos/das jovens estudantes do Brasil. Freire defende uma educação que desperte no ser humano a criticidade em relação aos problemas sociais e políticos da realidade em que vive. No entanto, o currículo de Geografia do Novo Ensino Médio, pensado pela lógica capitalista neoliberal e tecnicista, limita o desenvolvimento de uma Geografia crítica e humanizadora. Nesse sentido, os princípios freireanos contribuirão para o desenvolvimento de uma prática docente de Geografia mais humana no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Currículo de Geografia; Neoliberalismo; Prática docente; Humanização.

Resumen

Este estudio busca analizar los supuestos neoliberales en el currículo del Novo Ensino Médio y los principios de dialogicidad, pensamiento crítico y bondad amorosa para una enseñanza humanizadora en Geografía. Optamos por una metodología de investigación cualitativa y realizamos un estudio teórico basado en Freire y autores que han investigado el neoliberalismo y su impacto en las políticas curriculares. También analizamos la legislación educativa propuesta para la Reforma del Novo Ensino Médio. Las ideas de Freire nos permitieron interactuar con autores críticos del currículo y la enseñanza de la Geografía, y su pedagogía es el punto de partida para la construcción de un proyecto educativo y social comprometido con la transformación social y la humanización de los jóvenes estudiantes en Brasil. Freire aboga por una educación que despierte en los seres humanos una mente crítica respecto a los problemas sociales y políticos de su realidad. Sin embargo, el currículo de Geografía del Novo Ensino Médio, diseñado a través de la lógica capitalista neoliberal y tecnocrática, limita el desarrollo de una Geografía crítica y humanizadora. En este sentido, los principios freireanos contribuirán al desarrollo de una enseñanza de la Geografía más humana en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Currículo de Geografía; Neoliberalismo; Práctica docente; Humanización.

¹ Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). mariaferreiragomes511@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 tem sido apontada por estudiosos como o período em que o neoliberalismo avançou no contexto de intervenção das políticas educacionais brasileiras (Albuquerque et al., 2021; Assis, 2023; Freitas, 2014; Frigotto, 2025; Martins, 2013; Katuta, 2019). Intervenção que exprime a concepção de educação pautada nos princípios mercadológicos, da globalização e da produção industrial capitalista, a livre concorrência e a redução do papel do Estado na elaboração de políticas públicas para o bem-estar social.

Com a ascensão de Michel Temer ao poder em 2016, ocupando a presidência da República após o golpe que destituiu Dilma Rousseff do cargo, de imediato foi implantada a reforma na política nacional de ensino médio, Lei nº 13.415/2017, fruto da Medida Provisória nº 746 de 2016. Em 31 de julho de 2024, foi revogada parcialmente e aprovada a Lei nº 14.945, mantendo a obrigatoriedade das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) e o retorno da carga horária, anterior a reforma.

Mantém os princípios neoliberais e mercadológicos e, mesmo com o retorno da carga horária, a parte diversificada continua ocupando amplo espaço no currículo, e componentes curriculares como Projeto de Vida e Empreendedorismo seguem com o intuito de promover a profissionalização precária dos/das estudantes filhos/as da classe trabalhadora.

O paradigma tecnicista, celebrado como solução para o desenvolvimento econômico, põe em xeque o ensino de disciplinas mais reflexivas, cuja aplicabilidade prática não se revela ao primeiro olhar. Por que perder tempo estudando Geografia, História, Filosofia e Sociologia se o que a juventude, especialmente os mais pobres, precisa mesmo é de conhecimento técnico capaz de viabilizar sua inserção rápida no mercado de trabalho?

O desprestígio do ensino de Ciências Humanas é parte do esforço dos agentes do capital financeiro, no sentido de eliminar possibilidades de questionamento da ordem do mundo que pretendem consolidar. Uma ordem pautada na superexploração do trabalho e dos recursos naturais de modo a maximizar a produção e a concentração da riqueza, mantendo uma ordem social injusta e negando possibilidades de emancipação às classes desfavorecidas.

O ensino de Geografia vai na contramão desta ordem. O aparelhamento mental do/da estudante pobre pode torná-lo agente de uma nova ordem, pautada na quebra da lógica da acumulação e da concentração da riqueza. Ensinar o/a jovem a pensar e a posicionar-se politicamente, alinhado à defesa do meio ambiente e dos direitos das minorias sociais, é um ato de profunda subversão por parte dos/das professores/as de Geografia.

As reformas curriculares brasileiras, sobretudo para os anos finais da educação básica, foram articuladas em contextos nos quais o mercado de trabalho e o setor de produção capitalista demandam

profissionais minimamente capacitados para atender suas necessidades e expandir seus lucros. Dessa forma, passou a ser incorporado ao discurso pedagógico nas escolas, termos do mundo empresarial — competências, empreendedorismo, eficiência, empregabilidade, flexibilidade, protagonismo estudantil e competências socioemocionais — (Albuquerque et. al. 2021; Frigotto, 2025).

Ao propor o ensino de Geografia voltado para o desenvolvimento de competências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela seu alinhamento ao projeto neoliberal de instrumentalização da educação básica, retirando da escola a possibilidade de ajudar o/a estudante a compor um cabedal cultural suficientemente abrangente para o desenvolvimento do pensamento crítico, para se voltar à construção de competências, ou seja, de um conhecimento reduzido à capacidade de executar tarefas produtivas (Laval, 2019).

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar os pressupostos neoliberais no currículo do Novo Ensino Médio (NEM) e os princípios da dialogicidade, criticidade e amorosidade, propostos por Paulo Freire, para se pensar uma prática docente humanizadora no ensino de Geografia.

2 METODOLOGIA

Optamos pela abordagem qualitativa, fundamentada na concepção de conhecimento construído socialmente pelos sujeitos em suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (André, 2013). Com esse enfoque, realizamos a análise do material utilizado como suporte teórico no processo de delineamento da pesquisa — dissertações, teses, artigos e obras de autores/as — que desenvolveram estudos sobre os princípios para uma prática docente humanizadora e sobre neoliberalismo e sua intervenção nas políticas curriculares para o ensino médio. Analisamos também a legislação educacional, com ênfase nos seguintes documentos: MP nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017, Lei nº 14.945/2024 e a BNCC para o ensino médio.

3 INTERVENÇÃO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS CURRICULARES

Os princípios neoliberais influenciam diversas dimensões da educação e da escola, perpassando por todo o processo educativo, impondo limites aos saberes do currículo, ao ensino e à prática docente. O controle do currículo acontece com o intencional propósito de tornar a escola local de instrução de normas inerentes ao mercado capitalista global. Não foi por acaso a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017 e revogada parcialmente em 31 de julho de 2024, pela Lei 14.947

com a reestruturação das disciplinas, apoiada na BNCC para a oferta de conhecimentos mínimos, comprometendo, entre outros fatores, a autonomia dos/das profissionais da educação.

As mudanças nas políticas educacionais do país, tanto para o ensino básico quanto para a formação de professores/as, não só fomentam novos estudos e debates nas universidades, como também alteram o cotidiano das escolas. A propalada “ineficiência” dessas instituições públicas de ensino tem sido a justificativa para as reformas curriculares (Assis, 2023; Ball, 2011; Zeichner, 2013), apoiadas em organismos multilaterais internacionais e nacionais, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Fundação Roberto Marinho, que atuam, principalmente, em parcerias pedagógicas, em consultorias e fiscalização das políticas educacionais no país.

O neoliberalismo vem transformando as instituições sociais, políticas econômicas e de educação, em escala mundial, afetando as relações, o comportamento humano, a maneira das pessoas se perceberem no mundo, predominando o individualismo e a competição. O ser humano passou a se comportar como um sujeito empresarial, competindo com os outros e com si mesmo.

“O novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para “ganhar”, ser “bem-sucedido”. Dardot; Laval (2016, p. 345). Essa nova realidade impõe requer dos sujeitos uma visão ingênuo de que a perda de direitos, o desemprego, a precarização do trabalho, são consequências de suas decisões e escolhas e não adaptação às novas demandas do mercado. Laval (2004, p. 14), argumenta que:

Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação.

Com seus ideais e normatizações influenciou a organização de uma nova sociedade e os setores que demandam a sustentação dela orientando o Estado e as instituições, conforme seus interesses mercadológicos. Nessa lógica de mercado, o Estado deixa de atuar como promotor do bem-estar social, passando a regulador da economia, buscando a maximização de lucros e a melhoria de resultados de indicadores em setores estratégicos, entre eles a educação.

Prevalecendo nas relações a ética de mercado em detrimento da ética universal do ser humano em que o respeito, a liberdade e a solidariedade orientam a vida dos sujeitos. Os efeitos são

imensuráveis. Direitos negados, saúde mental afetada, liberdade de decisão reduzida, as pessoas se tornam prisioneiras e controladas pela lógica irracional do sistema, desestruturando todas as dimensões da vida humana em sua totalidade.

Nessa lógica de mercado, o neoliberalismo

É capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso. Este é o ponto principal da questão: como é que, apesar das consequências catastróficas a que nos conduziram as políticas neoliberais, essas políticas são cada vez mais ativas, a ponto de afundar os Estados e as sociedades em crises políticas e retrocessos sociais cada vez mais graves? Como é que, há mais de trinta anos, essas mesmas políticas vêm se desenvolvendo e se aprofundando, sem encontrar resistências suficientemente substanciais para colocá-las em xeque? (Dardot; Laval, 2016, p. 14).

A mercantilização da educação e as reformas curriculares movidas pelos ideais capitalistas neoliberais traz em sua essência convicções e tendências à produção de um conhecimento útil e funcional. Não cumpridora dos papéis a que se propõem e, no que diz respeito à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho global, são contraditórias e, enquanto preparação para a universidade, tem caráter eminentemente excludente. Laval, em seu estudo sobre o ataque do neoliberalismo ao ensino público francês, sintetiza, que o neoliberalismo se apresenta à escola e à sociedade como a solução para os problemas nela existentes.

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura. (Laval, 2004, p. 16).

Com sua ideologia, transforma a função social da escola de formar cidadãos críticos e políticos, que passa a incorporar a lógica de mercado no ensino com a padronização de conteúdo. “A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2004, p. 11). A cultura e os valores éticos e sociais vem sendo substituídos por conhecimentos de valor agregado ao mundo empresarial. As reformas curriculares neoliberais forçam as escolas a se adequarem às normas do sistema capitalista de gerenciamento e controle dos modos de produção do mundo globalizado.

O neoliberalismo comanda o sistema econômico e o modo de produção capitalista em escala nacional e internacional, influenciando setores estratégicos que demandam o bem-estar social da população. Os Estados incorporam a livre concorrência como novo modo de governar e passam a

disputar investimentos de capital estrangeiro, requerendo mudanças nas legislações vigentes nesses países.

Dartot e Laval (2016, p. 15) definem o neoliberalismo “como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Na concepção dos autores, o neoliberalismo, antes de ser considerado uma “ideologia ou uma política econômica”, é, antes de tudo, uma “racionalidade” e atua modificando as estruturas de governo e a conduta dos governados, focando na concorrência como norma de gerenciamento de empresa e modo de vida do ser humano.

O neoliberalismo além de estruturar um novo regime de produção e acumulação de capital, estruturou uma outra sociedade submissa às regras e imposições do sistema totalmente adaptada às mudanças na contemporaneidade. “Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica.” De doutrina econômica no período do liberalismo clássico do Século XVIII a sistema normativo nos anos 1930 do século XX, quando surge o neoliberalismo. Conforme afirmam Dardot e Laval (2016, p. 7) se trata de “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”,

4 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Reformas curriculares orientadas pelos princípios de mercado, da concorrência e responsabilização, em nome da qualidade da educação pública, que, na visão dos reformadores, o Estado não é capaz de ofertar, interfere de forma substancial na sistematização do conhecimento construído historicamente, com o esvaziamento do currículo e abordagem superficial, amparada no ensino por competências.

A Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio, tornou obrigatórias somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, nos três anos do ensino médio. Incluiu também os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, porém sem especificar se seriam obrigatórias nos três anos. Desse modo, o currículo do NEM passou a ser composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, a saber: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017).

Logo que tomou posse, em 2023, o Governo Lula 3 abriu espaço para discussão sobre a reforma e enviou ao Congresso Nacional um projeto para avaliação e reestruturação da Política

Nacional de Ensino Médio (Portaria nº 399, de 8 de março de 2023). Também suspendeu, por 60 dias, a implementação da reforma nas escolas, iniciada em 2022 (Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023).

Em 31 de julho de 2024, foi aprovada a nova Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 14.945, que recuperou a obrigatoriedade da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), mas manteve a base diversificada do currículo, voltada para a formação técnica e profissional que, geralmente, é ofertada de forma precária, reduzindo, inclusive a carga horária da FGB.

Sem estrutura física e sem profissionais para atender as exigências da reforma, especialmente a educação em tempo integral, o currículo do ensino médio transformou-se em um “faz de conta” em que os conhecimentos disciplinares da formação geral (sobretudo das Ciências Humanas) foram substituídos pela parte diversificada do currículo que propunha, no papel, a oferta de itinerários formativos a serem escolhidos pelos/as alunos/as e disciplinas eletivas cujos temas eram os mais inusitados, como: “O que rola por aí”, “RPG”, Empreendedorismo”, “Brigadeiro gourmet”, (Marques, 2023), sendo este último o epíteto que ficou famoso no país como sinônimo do fracasso da dita reforma.

Desse modo, embora tenha sido um avanço a retomada das 2.400 horas da FGB, ao manter os itinerários formativos e a oferta de cursos técnicos de curta duração, a “reforma da reforma” não revogou o ethos economicista, excludente e desigual que impõe os cursos técnicos aos estudantes mais vulneráveis que são privados de uma formação geral e humana mais ampla e, por consequência, ficam em desvantagem no acesso ao ensino superior.

No Estado de São Paulo, por exemplo, apesar do aumento da carga horária da Formação Geral Básica, as Ciências Humanas tiveram redução de trinta e cinco por cento (35%) da carga horária no currículo das escolas estaduais paulistas, no corrente ano (REPU, 2025). Situação semelhante acontece no Estado do Ceará, onde muitas escolas dispõem no currículo de apenas uma hora-aula semanal para as disciplinas das Ciências Humanas.

Por isso, convém enfatizar que os problemas da “reforma da reforma” não se restringiam à recuperação da carga horária da FGB. Buscavam-se mudanças mais substanciais e até mesmo a revogação da reforma do ensino médio, considerando seu caráter tecnicista, de essência neoliberal e os prejuízos à formação integral da juventude brasileira.

A Lei nº 14.945/2024 tornou obrigatórias, durante os três anos do ensino médio, as seguintes disciplinas por área do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, Língua inglesa, Artes e Educação Física; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias, integrada por Biologia, Física e Química; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. (Brasil, 2024).

Alterada parcialmente, a nova Lei está sendo implementada nas escolas brasileiras de forma gradativa. Mantém os princípios neoliberais e mercadológicos e, mesmo com o retorno da carga horária anterior à reforma, a parte diversificada continua ocupando amplo espaço no currículo, e componentes curriculares como Projeto de Vida e Empreendedorismo seguem com o intuito de promover a profissionalização precária dos/das estudantes filhos/as da classe trabalhadora.

Precarização também do trabalho docente, uma vez que os/as professores/as, principalmente da área de Ciências Humanas, em sua grande maioria, são os/as responsáveis por ministrar os novos componentes, sem a devida qualificação para tal função, ocasionando, dessa forma, prejuízos à prática docente.

A partir da década de 1990 o Brasil adotou a pedagogia das competências no ensino, se consolidando com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e, se fortalecendo com a BNCC, (Brasil, 2018). Ao propor o ensino de Geografia voltado para o desenvolvimento de competências, a BNCC revela seu alinhamento ao projeto neoliberal de instrumentalização da educação básica, retirando da escola a possibilidade de ajudar o/a estudante a compor um cabedal cultural suficientemente abrangente para o desenvolvimento do pensamento crítico, para se voltar à construção de competências, ou seja, de um conhecimento reduzido à capacidade de executar tarefas produtivas (Laval, 2019).

O mercado de trabalho imposto pelo neoliberalismo requer profissionais dotados de competências e habilidades no trato das funções desenvolvidas. Essa exigência está atrelada aos interesses do sistema capitalista de produção, que requer profissionais ágeis e flexíveis para resolver situações diversas e de forma imediata. Dessa forma, visando atender à essa demanda os currículos escolares são elaborados, conforme as competências a serem construídas por seus/suas estudantes, (Costa, 2005). Visão essa de Perrenoud (1999) ao defender o ensino por competência em substituição a transmissão de conhecimento.

A cada reforma curricular, priorizam-se as demandas do capital financeiro e, consequentemente, o mercado de trabalho precarizado. O currículo, sob controle de organismos nacionais e internacionais alheios à verdadeira função social da escola e às suas problemáticas (infraestrutura, condições de trabalho, baixos salários, condições econômicas e emocionais dos/das estudantes), resulta no esvaziamento do conhecimento científico historicamente construído e na alienação dos/das estudantes.

A ausência de uma abordagem mais aprofundada dos conhecimentos da Geografia no processo formativo dos/as estudantes do ensino médio implica em negá-los a oportunidade de ampliar os horizontes da imaginação e criticidade e de se tornarem sujeitos ativos na construção de suas práticas socioculturais. Implicará, por exemplo, numa frágil leitura de mundo, impedindo-os/as de

compreenderem as dinâmicas territoriais, sociais, e políticas que interferem na formação e organização do espaço geográfico em diferentes escalas.

O potencial de análise e reflexão da Geografia é negligenciado. O estudo do território, sua principal referência, e o lugar como palco dialético para refletir questões do mundo (local e global), perdeu espaço para um ensino de abordagem unilateral, fora do contexto da realidade da maioria dos/das estudantes, voltado para atender os interesses do mercado financeiro.

Por isso, a sobrevivência do ensino das Ciências Humanas requer estratégias de resistência por parte dos/das professores/as e demais profissionais de educação. No dia a dia, eles/as são constantemente cobrados por mais desempenho e melhores resultados. Nesse processo, cria-se uma produção fordista de “formações continuadas” ofertadas em série ou “pacotes” para muitas redes de ensino, em diferentes realidades territoriais, sob a alegação de que o ensino precisa se atualizar, as metodologias precisam ser revistas e adequadas aos novos tempos e às novas “necessidades” dos/das estudantes. Por trás deste discurso, esconde-se a intencionalidade neoliberal de descaracterizar o ensino, reduzindo-o ao mero treinamento de competências dos/das estudantes para produzir estatísticas positivas nos programas de avaliações externas.

As Ciências Humanas, nesse contexto, são intencionalmente atacadas e desacreditadas, pois, por sua própria natureza crítica e reflexiva, não se prestam a gerar resultados imediatos e facilmente quantificáveis. A pertinência do aprendizado de tais ciências têm sido abertamente questionada, tendo como argumento a prevalência das competências técnicas imbricadas num mercado de trabalho que valoriza a tecnologia de ponta e a automação, no qual o/a trabalhador/a executa tarefas para atender a uma plataforma gerida por algoritmos que acabam por determinar até mesmo a subjetividade dos seres humanos que consomem seus produtos e serviços e daqueles que executam as tarefas necessárias a tal processo.

Nussbaum (2015), reforça a importância da arte e das humanidades na formação da consciência crítica e política dos/das estudantes. Pois o/a jovem estudante alienado servirá ao capital, trabalhará em função dele e não será capaz de enxergar no mundo a possibilidade de uma organização política, econômica e social que não seja baseada no acúmulo da riqueza oriunda do trabalho maquinizado. Destruir a subjetividade humana por meio da mercadorização da educação começa com a supervalorização do ensino técnico/tecnológico em detrimento do ensino das Ciências Humanas.

Nesse sentido, amparado nos estudos de Freire, formulamos a hipótese de que o currículo de Geografia, pensado pela lógica capitalista neoliberal e tecnicista, reduz a possibilidade do desenvolvimento de uma Geografia crítica e humanizadora, ocasionando diversos desafios à prática pedagógica docente dos/das professores/as no cotidiano da sala de aula.

5 OS PRINCÍPIOS FREIREANOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE HUMANIZADORA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O conhecimento da Geografia, alinhado ao pensamento de Freire, permite pensar o ensino e aprendizagem, para além da perspectiva de mercado imposto nas reformas curriculares. O pensamento pedagógico freireano tem influenciado práticas docentes contrárias às práticas da pedagogia tradicional e tecnicista. Freire (2005) acredita que a educação problematizadora, que tem como princípio fundante o diálogo crítico e amoroso, carrega a possibilidade de contribuir para transformar as condições de opressão que excluem e marginalizam diversos grupos de seres humanos, impossibilitando-os de viver dignamente.

O engajamento de Freire na luta pela transformação social e combate a toda forma de opressão o levou a propor, em sua principal obra, “Pedagogia do Oprimido”, escrita em 1968, no período de exílio no Chile, (1964-1969), uma pedagogia de combate à dominação e a libertação dos sujeitos oprimidos. O autor acreditou no poder da educação e da cultura, tendo no diálogo crítico e amoroso os fundamentos para superação da consciência ingênua e a transformação do modo de pensar, questionar e refletir dialeticamente as contradições da sociedade e, consequentemente, a mudança de vida.

Freire pensou uma educação a serviço da classe trabalhadora e comprometida com a transformação social e a humanização. O autor afirma ser vocação histórica do ser humano a busca por ser mais, porém: “a vocação é negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. (Freire, 2005, p. 32).

Nessa direção, Freire (2005) criticou a educação bancária, na qual os/as estudantes têm papel passivo na sua formação, contribuindo ainda mais para a afirmação da consciência ingênua em detrimento da construção de uma consciência crítica e da emancipação dos sujeitos. Em superação à educação bancária, Freire formula os princípios de uma educação humanizadora, que tem como horizonte a formação integral do ser humano.

5.1 Fundamentos da humanização em Paulo Freire

A humanização em Freire, será compreendida a partir da concepção antropológica de sujeito histórico e social inacabado e em constante busca pela evolução ao longo de sua existência no mundo. O ser humano se transforma a todo instante ao longo de sua existência, adquire conhecimento por

meio das relações coletivas e desenvolve sua própria cultura no tempo mediante a realidade dialética e contraditória.

Durante toda a sua obra, Freire expressa preocupação em anunciar um sujeito vocacionado a ser mais, e sua proposta de educação amplia a capacidade de entendimento ao mesmo tempo em que se busca respostas às situações inerentes ao seu contexto. Portanto, tem sido a base para a construção de uma prática docente dialógica, crítica e amorosa com fim à humanização.

O sentido da humanização, em Freire, se constitui a partir de elementos concretos da existência humana e das relações sociais construídas ao longo da história dos sujeitos em sua totalidade. Conforme o autor, “os homens como seres históricos, inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”. Freire (2005, p. 83).

Conscientes dessa condição, lutam por sua libertação e humanização, e a tomada de consciência quanto à situação de opressão/desumanização, como resultado de um processo histórico, é um importante passo em direção à vocação da busca de ser. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (Freire, 2022a, p, 52-53).

Submetidos à situação de opressão e alienação, o sujeito sofre sérios prejuízos em sua busca de ser mais, comprometendo o seu desenvolvimento intelectual e a capacidade de refletir criticamente os problemas da sua realidade. Destituído de sua essência, que o faz um ser autêntico, é reduzido ao estado de coisa e impedido de ser sujeito ativo de suas relações. “Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o propósito dos opressores” (Freire, 2005, p. 147). Se livres das amarras que os oprimem, deixam o estado de coisa em que se encontram e passam a ser sujeitos de suas relações.

O sentido da humanização em Freire constitui ponto de partida à construção de um projeto de educação e sociedade comprometidos com a transformação social. Uma educação centrada na formação de sujeitos críticos e reflexivos a respeito de sua existência no mundo, resultado da relação entre os homens, envolvendo um posicionamento crítico e reflexivo da ação praticada com intencionalidades ética, responsável e com desejo de mudança da realidade pessoal, intelectual e a humanização de todos/as (Freire, 2005).

A educação pautada na humanização move as pessoas a lutar por uma condição de vida melhor para todos/as, por uma sociedade com justiça social. No entanto, é preciso acreditar, como nos ensina Freire (2005), que é possível. O conhecimento geográfico, por exemplo, cumpre papel social valioso, ao dar condições aos/as estudantes de refletirem criticamente sobre os problemas da segregação, fragmentação e marginalização, resultantes das relações conflituosas, em diferentes escalas e territórios. Porém, as necessidades da humanidade são relegadas a segundo plano, e a função social

da escola tem sido substituída por valores agregados ao mundo empresarial, sendo o conhecimento das disciplinas submisso aos interesses de mercado.

É gritante a situação de um país em que a figura do cidadão é esquecida, argumenta Santos (2007), e parte majoritária da população, sequer reconhece tal condição. Fato esse agravante à reivindicação de direitos garantidos na Constituição Federal Brasileira de 1998, entre eles uma educação de qualidade, expressa no artigo 205 como um direito de todos/as. Pois, o simples fato de pertencer a uma sociedade não garante aos seus cidadãos o acesso aos bens para atendimento às suas necessidades básicas.

A educação humanizadora é possível de acontecer na interação professor/a/aluno/a, escola e comunidade, em uma relação dialógica, crítica e amorosa em que todos/as podem emitir seu ponto de vista. A interação será fortalecida dia após dia, no cotidiano da sala de aula e no ambiente escolar. Freire (2001) esclarece que a educação acima de tudo, é um ato político que tem como fim a humanização. Feita a muitas mãos, envolvendo pessoas e cenários que contribuem e estimulam o diálogo indispensável na construção de uma educação favorável ao desenvolvimento do pensamento crítico e intelectual, é também instrumento de mudança da realidade.

5.2 Princípios da prática docente humanizadora

A prática docente dialógica, crítica e amorosa, e a educação cujos valores culturais da realidade dos/das estudantes, que representam saberes, costumes e tradições num determinado espaço/tempo, contribuem para formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, que denunciam e lutam contra as injustiças existentes no mundo. No entanto, a desvalorização da cultura se intensifica dia após dia, e o avanço da globalização influenciou o setor econômico e as relações sociais, o que resultou na disseminação da cultura de massa e contribuindo fortemente para o esvaziamento ou extinção de costumes que asseguravam valores e identidades de sujeitos na sociedade.

A invasão cultural se intensifica com a negação do conhecimento aos/as estudantes, principalmente, aos/às filhos/as da classe trabalhadora, limitando-lhes o direito de aprender o básico estabelecido nas matrizes de referências dos exames nacionais.

A discussão crítica e política dos problemas sociais vivenciados ao longo da história da humanidade, que afligem, principalmente, a população que vive em situações de opressão/desumanização, e tem seus direitos negados na maioria das vezes, requer a construção de um projeto de educação emancipatório, visando à transformação das estruturas sociais que desumanizam e negam o direito do ser humano de ser mais.

A pedagogia freireana permite a reflexão sobre a prática docente e suas influências no espaço escolar, construir novos conhecimentos e ideias, partindo da realidade concreta dos/das estudantes, das suas experiências e limitações. Não é a solução para todos os problemas existentes na instituição escolar, mas certamente é um instrumento indispensável à resistência às condições desumanizadoras impostas, possibilitando-nos acreditar numa educação dialógica, libertadora e mais humana.

Convergem também para outras possibilidades de educação que extrapolam as fronteiras da sala de aula, possibilitando a reflexão sobre uma educação menos excludente, controladora e comprometida com a humanização dos sujeitos. Exige, portanto, o engajamento de todos/as. O debate crítico e político são marcas da trajetória de Freire enquanto educador e cidadão do mundo.

Freire foi contrário aos métodos de ensino que desconsiderasse a diversidade dos/das estudantes, suas realidades e cultura, reforçando a exclusão e o fortalecimento da centralidade das discussões dos problemas da escola. Ainda é muito presente em escolas brasileiras a organização das carteiras em fileiras, com os/as estudantes em silêncio ouvindo os/as professores/as transmitirem o conhecimento. Para Freire (2022a, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Educação bancária ou conteudista, como denominou Freire (2005), inviabiliza a possibilidade de envolvimento dos/das estudantes em situações favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico e à vivência de uma educação como “prática da liberdade”, Freire (2022b). E, como defende Morin (2005), o conhecimento é complexo e, para ter significado na vida dos/das estudantes, é importante a prática integrativa de saberes alinhados às suas trajetórias de vida.

As experiências de práticas docentes, pautadas em relações dialógicas, críticas e amorosas têm sido essenciais no desenvolvimento da consciência crítica e política dos/das estudantes das escolas analisadas nas pesquisas, (Braga, 2012; Guedes, 2012; Leitão, 2015) e têm contribuído para envolvê-los/as em discussões de problemas identificados no contexto social em que estão inseridos/as. Enveredando por esse pensamento, abordamos aqui os princípios freireanos – dialogicidade, criticidade e amorosidade – como elementos constituidores de uma prática docente crítica e humanizadora, no ensino de Geografia.

A prática docente na perspectiva freireana, valoriza o ser humano nos aspectos da sua realidade, cultura, história, afetividade e solidariedade humana, possibilitando aos/às estudantes uma aprendizagem significativa, subsidiada no conhecimento de mundo que cada um/uma carrega na sua bagagem de vida. Contrária à prática educativa oriunda da educação neoliberal e tecnicista, que desumaniza e aliena os/as estudantes.

5.2.1 Princípio da dialogicidade

O diálogo em Paulo Freire se apresenta “como fenômeno humano”, resultante da relação entre os seres humanos, envolvendo um posicionamento crítico e reflexivo da ação praticada, com intencionalidades éticas e de sentimentos verdadeiros para com o desenvolvimento pessoal e intelectual de todos/as (Freire, 2005). “O diálogo como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo é uma condição fundamental para sua real humanização”. (Freire, 2005, p. 156).

O diálogo em Freire se constrói numa relação horizontal de A com B fundamentado no amor, na fé, na esperança e na humildade. O diálogo é essencial na vida do ser humano e, portanto, condição indispensável para uma boa convivência em sociedade. E, em se tratando de educação, o diálogo entre o/a professor/a e o/a estudante é ponto chave no processo de ensino e aprendizagem, sendo ponto de partida para repensar a prática docente de Geografia na escola, centrada na relação dialógica, crítica e amorosa dos/das professor/as com os/as estudantes.

O diálogo freireano, portanto, desvela outras possibilidades de educação e ensino que extrapolam as fronteiras da sala de aula possibilitando a reflexão por uma educação menos excludente, controladora e mais comprometida com a transformação social.

Na concepção freireana, o ser humano é um ser de relações com o mundo e com o outro, no tempo e na história. Vocacionado a ser sujeito e “objeto por distorção”, conforme Freire (2013), tem na relação dialógica a possibilidade de intervenção para transformar a sua realidade objetiva.

A educação e a conscientização têm papel preponderante no processo de mudança da realidade objetiva dos sujeitos oprimidos, exigindo diálogo plural, numa relação complexa de amor, para ouvir a palavra do outro com o sentimento de partilha e compreensão das mais diversas situações vivenciadas. “O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (Freire, 2005, p. 91).

O diálogo exige, portanto, o engajamento e compromisso, por meio dos quais se pode compreender algo que acontece na vida em particular ou em sociedade. O diálogo é um instrumento de amor para com o fim que se busca alcançar na educação problematizadora, a libertação do sujeito oprimido (Freire, 2005).

Por meio do diálogo, nos tornamos indivíduos melhores nos aspectos éticos, solidários e humanos. O diálogo freireano só é possível quando os sujeitos buscam a superação da concepção de superioridade, pois é preciso ter a humildade e abertura para a escuta atenta ao outro (Freire 2005).

O diálogo envolve amor, humildade, esperança e fé na capacidade do ser humano em transformar o mundo. A esperança move as pessoas a lutar por uma condição de vida melhor para todos/as, por uma sociedade com justiça social e, para que isto seja possível, é preciso acreditar, como

nos ensina Freire (2005). O diálogo se remete a algo que medeia a relação dos sujeitos e se materializa na ação e reflexão, a fim de transformar a sociedade e, consequentemente, a realidade dos sujeitos.

Freire (2005) afirma que o diálogo é uma categoria fundante da educação libertadora e, por sua vez, passível de inspirar um currículo crítico e político, e uma prática docente reflexiva, em que o principal fim, seja a humanização de todos/as.

A ausência do diálogo com os/as profissionais da educação e a comunidade escolar contribui para a efetivação de projetos de educação alienante, que não prepara os/as jovens para o mercado de trabalho, nem para adentrar na universidade, e, muito menos, para a inserção na sociedade.

Isso compromete principalmente a formação dos/das estudantes pobres e demais grupos minoritários do nosso país, que, mesmo na maioria das vezes não concordando com certos projetos impostos, não buscam intervir por não conhecer os mecanismos necessários.

Por isso, a necessidade de um projeto de educação voltado para o desenvolvimento de uma prática docente intermediada por um diálogo crítico e amoroso, pois, conforme Freire (2022b, p. 82-83), “É essa dialogação do homem com o homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico”.

5.2.2 Princípio da criticidade

“Ensinar exige criticidade”, como afirma Freire (2022a, p. 32), e curiosidade para buscar compreender o sentido verdadeiro das coisas, dos fatos e dos problemas da sociedade. A pedagogia freireana situa os/as estudantes no centro do processo de ensino e numa relação dialógica, crítica e amorosa, na qual professor/a/estudante constroem sua própria autonomia.

O ensino de Geografia só faz sentido quando, em sua essência, colabora com a transformação social e a ressignificação do modo de agir na sociedade, a partir da releitura da realidade vivida historicamente. A prática docente crítica exerce papel significativo nesse processo.

Pensando criticamente, o ser humano percebe a sua realidade e os problemas de desigualdade social e concentração de riqueza nela existentes de um outro modo, e poderá questionar as estruturas opressoras e lutar para transformar a sociedade, denunciando as injustiças sociais.

A consciência crítica, por sua vez, implica no reconhecimento, por parte dos sujeitos, do sentido de ser e estar no mundo. E, como agente ativo do processo, desenvolve a capacidade de intervir no mundo construindo relações dialógicas, toma decisões e faz interpretações aprofundadas de situações-problemas de sua realidade.

Nessa perspectiva, acreditamos que o desenvolvimento da consciência crítica pode ser alcançado por meio de uma prática docente de Geografia dialógica, crítica e amorosa e de um projeto

de educação que reconheça a importância dos conteúdos de todas as disciplinas no currículo. Devendo estes serem abordados de forma integrada à realidade cultural e social dos/as estudantes, considerando a condição de inacabamento do ser humano.

5.2.3 Princípio da amorosidade

Freire (2022a) aborda alguns saberes essenciais à prática educativo-crítica “numa perspectiva progressista”, condição fundamental ao ato de ensinar e aprender, indispensável ao desenvolvimento da autonomia estudantil. Na concepção freireana, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos/das estudantes, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras, ou seja, educar pelo exemplo, aceitação do novo e qualquer forma de rejeição e discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade e querer bem aos/às estudantes.

A amorosidade em Freire, presente em toda a sua teoria e práxis pedagógica, está relacionada, sobretudo, a esses saberes expressos na relação docência-discância, prevalecendo o respeito, o cuidado e a solidariedade, com fim à humanização de todos/as. A convivência harmoniosa, a união, a escuta atenta e a responsabilidade contribuirão para o aprendizado em Geografia acontecer de forma significativa. Conforme Freire (2022a), ao entrar na sala de aula o/a professor/a deve estar aberto/a aos questionamentos, às curiosidades, às perguntas dos/das estudantes. Se não há amor na escuta e nas relações, o ato de ensinar se torna inviável.

Fatores objetivos e subjetivos, conforme Freire, também devem ser considerados na tarefa de ensinar. A diversidade da pessoa humana deve ser reconhecida e respeitada em todos os âmbitos e dimensões da sua vida. E, na educação, o reconhecimento e o respeito às diferenças são fundamentais para que todos/as estudantes vivenciem com equidade as mesmas oportunidades de aprendizagens. Freire rejeitava qualquer forma de discriminação e defendia uma educação democrática, inclusiva, humanista, crítica e política que fosse além do desenvolvimento de aspectos cognitivos, que abranjam outras dimensões da vida humana – afeto, emoções, sentimentos e atitudes.

Para Freire (2022a), atitudes que demonstrem o querer bem e a execução da prática educativa com alegria e afetividade significa o selamento do compromisso do professor/a com seus/suas educandos/as. Amorosidade no sentido do fazer pedagógico expresso na relação dialética ação-reflexão, condicionada ao sentido da razão de existência e de estar no mundo, contribui para a transformação social. Conforme ainda o autor, o amor é um ato de coragem, é compromisso com os homens e com a causa dos oprimidos e “porque amoroso, é dialógico”. O amor é valente, liberta e não manipula, se não for assim, não é amor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das inúmeras tentativas de reformas curriculares no Brasil, o objetivo tem sido atender os interesses políticos e econômicos de instituições financeiras, sem a mínima preocupação com a formação intelectual dos/as estudantes. A Lei 13.415/2017 estimula o retorno da pedagogia tecnicista em detrimento de uma educação humanizadora. Representando dessa forma, retrocesso para a educação do país e, de modo específico, à prática docente dos/das professores/as de Geografia.

Qualquer forma de dominação e submissão dos/das docentes via reformas curriculares converge para a precarização do seu trabalho e, consequentemente, do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os princípios freireanos fornecem elementos importantes para o desenvolvimento de uma prática docente de Geografia humanizadora, que estimule a formação do pensamento crítico e a autonomia dos/das jovens escolares.

A melhoria da educação é associada principalmente às mudanças no currículo. Na visão de Moreira e Candau (2007, p. 6), para “atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna”. Excluir ou incluir novas disciplinas no currículo, por si só, não resolverá os complexos problemas da realidade educacional brasileira.

Essas questões necessitam de reflexão crítica e engajamento dos que fazem a escola (gestores, professores/as, estudantes e comunidade escolar), e apoio financeiro e institucional para atendimento às reivindicações e para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma ética, responsável e colaborativa. Velhos e novos problemas escolares se entrelaçam, resistindo ao tempo e espaço, demandando políticas públicas comprometidas com a educação e a formação dos/das jovens do país.

No tocante ao ensino de Geografia, questões relacionadas ao espaço geográfico, seu objeto de estudo, e aos territórios de vida dos/das estudantes foram negligenciadas no currículo. Nesse sentido, as reflexões e críticas sobre a desumanização do novo currículo do NEM e os desafios da prática pedagógica docente de Geografia foram motivações para o desenvolvimento da pesquisa em tela.

As políticas de avaliação e o ensino por competência impactam diretamente as práticas pedagógicas, controlando a prática docente e reduzindo a autonomia dos/das professores/as. O trabalho pedagógico se volta ao desenvolvimento de ações que visam metas estipuladas anualmente e os resultados de indicadores, orientam ajustes no currículo e na prática pedagógica docente.

O currículo na perspectiva neoliberal, contraditório e excludente, impõe à prática docente limitações que demandam engajamento na luta por um fazer pedagógico estimulador da autonomia e

do pensamento crítico e reflexivo dos/das estudantes. A formação continuada e a pesquisa científica assumem o compromisso de resistência contra a educação hegemônica e as estruturas que desumanizam o ato de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. et al. **Manifesto:** crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.
<https://doi.org/10.21879/faebea2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>

ASSIS, Lenilton Francisco. **Formação de Professores de Geografia e Políticas Educacionais: Duas Décadas de Mudanças e Desafios (2002-2022)**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática Pedagógica Docente-Discente e Humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 57. ed. Brasília: Edições Câmara, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10/07/2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jul. 2024. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 mar. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 02 dez. 2025.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, mai./ago, 2005.
<https://doi.org/10.1590/S1413-2478200500020005>

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios/Paulo Freire**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Crise na Educação como Projeto da Classe Dominante Brasileira. In: BOTO, C.; CARA, D.; SANTOS, V. M. (Orgs.) **Desafios e Reinvenções da Escola Pública**. São Paulo: FEUSP, 2025.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: A proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as resistências. **Geografia**, Rio Claro, v.44, n. 1, jan./jun, 2019. <https://doi.org/10.5016/geografia.v44i1.14960>

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2004.

LEITÃO, Edineide Souza Sá. **A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MARQUES, Ana Carolina de Oliveira. **Aula de brigadeiro e a preparação para uma vida amarga.** 2023. Disponível em:

https://www.multiplicadoresdevisat.com/_files/ugd/15557d_e08cc9577b4c4ba2b44eb80ea3a385cc.pdf. Acesso em 22 jul. 2025.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos Pela Educação”:** um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre Currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 07 mai. 2018.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

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

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU) et al. **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista:** nota técnica. São Paulo: REPU; Gepud, 2025. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** 7^a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Submetido em 13 de julho de 2025.

Aprovado em 01 de dezembro de 2025.



Este artigo está licenciado sob a Creative Commons Attribution 4.0 License.