

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Mariana Covas Costa

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AS ABORDAGENS DO
MUNDO DO TRABALHO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:**

Uma análise crítica à BNCC

Rio de Janeiro
2024



Mariana Covas Costa

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AS ABORDAGENS DO MUNDO DO TRABALHO
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Uma análise crítica à BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Professor orientador: Dr. Marcus Vinícius Gomes

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C837 Costa, Mariana Covas

A educação geográfica e as abordagens do mundo do trabalho nos anos finais do ensino fundamental : uma análise crítica à BNCC / Mariana Covas Costa. - Rio de Janeiro, 2024.

25 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Marcus Vinícius Gomes.

1. Geografia (Ensino Fundamental) - Estudo e ensino. 2. Geografia escolar. 3. Anos finais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 4. Trabalho - Aspectos sociais. 5. Currículos. I. Gomes, Marcus Vinícius. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Mariana Covas Costa

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AS ABORDAGENS DO MUNDO DO TRABALHO
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**
Uma análise crítica à BNCC

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 29 / 04 / 2024.

Banca Examinadora:

Dr. Marcus Vinicius Gomes (Orientador)
Colégio Pedro II

Dra. Carolina Lima Vilela
Colégio Pedro II

Dra. Ana Cláudia Carvalho Giordani
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
2024

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AS ABORDAGENS DO MUNDO DO TRABALHO
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Uma análise crítica à BNCC**

Mariana Covas Costa

Resumo: Este artigo lança um olhar sobre as abordagens do mundo do trabalho na Geografia Escolar, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Nossos objetivos são identificar como essa temática se insere na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e propor alternativas que se oponham aos discursos hegemônicos reproduzidos pelo currículo. Para isso, refletimos sobre os papéis assumidos pela escola na sociedade capitalista, com olhar especial para sua fase neoliberal, debatendo como as políticas curriculares respondem às demandas desse modelo de sociedade. Nossa metodologia contou com um estudo bibliográfico guiado por autores que partem das teorias críticas e pós-críticas, além da análise dos objetos do conhecimento e das habilidades inscritas na unidade temática denominada “mundo do trabalho”, presente na BNCC. Ao final do texto, apresentamos propostas de atividades relacionadas à temática para cada uma das séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: mundo do trabalho; Base Nacional Comum Curricular; currículo; geografia escolar; ensino fundamental.

**EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y APROXIMACIONES AL MUNDO DEL TRABAJO
EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE ESCUELA PRIMARIA:
Un análisis crítico de la BNCC**

Resumen: Este artículo analiza las aproximaciones al mundo del trabajo en la Geografía Escolar, centrándose en los últimos años de la Educación Primaria. Nuestros objetivos son identificar cómo este tema encaja en la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y proponer alternativas que se opongan a los discursos hegemónicos reproducidos por el currículo. Para ello, reflexionamos sobre los roles que asumen las escuelas en la sociedad capitalista, con especial mirada a su fase neoliberal, debatiendo cómo las políticas curriculares responden a las demandas de este modelo de sociedad. Nuestra metodología incluyó un estudio bibliográfico guiado por autores basado en teorías críticas y poscríticas, además del análisis de objetos de conocimiento y habilidades incluidos en la unidad temática denominada “mundo del trabajo”, presente en el BNCC. Al final del texto presentamos propuestas de actividades relacionadas con la temática para cada uno de los grados de los últimos años de Educación Primaria.

Palabras clave: mundo del trabajo; base curricular nacional común; plan de estudios; geografía escolar; enseñanza fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Não é novidade que o mundo do trabalho é destrutivo para a classe trabalhadora. Antes mesmo do advento do modo de produção capitalista, o sistema mundo moderno colonial (GROSFOGUEL, 2008) já imprimia a dominação através do trabalho forçado e desumanizante sobre os corpos que fugiam do padrão do dominador. No século XIX, no contexto do início do capitalismo industrial, Engels já descrevia as precárias condições de trabalho e vida do operariado de algumas cidades industriais da Inglaterra, apontando para os casos de adoecimento e, não raramente, óbitos associados a atividades laborais (ENGELS, 2008 [1825]).

Além de ocupar grande parte do tempo de vida da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 1999), a exploração capitalista pode, muitas vezes, ser fatal. Diferentes produções bibliográficas que se debruçam sobre temas relacionados ao mundo do trabalho comparam certas condições laborais da atualidade com as do século XIX (VENCO, 2006; DURÃES, 2006; ANTUNES, 2018). Tal comparação é estabelecida, principalmente, em reflexões acerca das formas de trabalho mais precarizadas que têm deslanchado em todo o mundo a partir do final do século XX, com a crise do fordismo e o advento do neoliberalismo, uma etapa da crise estrutural do capital, conforme Mészáros (2002).

Quando pensamos no movimento de precarização que se desenvolveu nesse momento, marcado tanto pelo desmonte das proteções sociais quanto pelo processo de mercantilização das mais diversas esferas da vida, não podemos ignorar que a precariedade do trabalho nunca deixou de ser realidade nas periferias do mundo capitalista. Se, ao longo do século XX, alguns países centrais passaram por um Estado de Bem-Estar Social no qual grande parte da classe trabalhadora tinha seus direitos assegurados, nas periferias essa seguridade sempre foi exceção (MARINI, 2017 [1973]; ABÍLIO, 2020). Diante do processo de globalização neoliberal, no entanto, a precariedade típica do trabalhador periférico passa a se apresentar também nos centros e nas profissões antes protegidas.

Ao estudar as atuais configurações do mundo do trabalho, sobretudo o fenômeno denominado uberização¹, a socióloga Ludmila Costhek Abílio (2021) argumenta que, apesar de muitas vezes a precarização do trabalho ser lida como uma novidade de nosso tempo, trata-se de uma generalização dos modos de vida e de trabalho típicos das periferias, que passam a ganhar visibilidade quando afetam determinados segmentos sociais. Em suas palavras:

Hoje, o ápice da uberização, na verdade, repõe as características do que é o trabalho da mulher negra da periferia. Esse é o primeiro passo. E aquilo que era socialmente invisível, quando começa a se generalizar, e atingir outras classes, os brancos, os homens brancos, quer dizer, os homens brancos europeus, aí as pessoas começam a pensar em uma “tendência”. Ganha uma visibilidade e uma importância política que não tinha. Por exemplo, as revendedoras da Natura não trazem importância política, né? Já os motoristas da Uber mexem com o debate nas legislações mundiais (ABÍLIO, 2021, 89-90).

Além de refletir sobre os regimes de visibilidade e invisibilidade que atravessam o conjunto dos trabalhadores, a autora sublinha a importância de considerarmos marcadores sociais como raça, gênero e classe social quando olhamos para as mutações do trabalho no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas (ABÍLIO, 2021). Desse modo, chama nossa

¹ O termo uberização se refere ao modelo de trabalho da empresa Uber, que aparece em diversas outras empresas-plataformas digitais (ABÍLIO, 2017). Tal modelo abrange processos, dinâmicas e relações de trabalho sem vínculos reconhecidos, nos quais os trabalhadores e trabalhadoras não possuem segurança, estabilidade, nem controle sobre suas atividades, seu tempo de trabalho e sua remuneração. Além disso, as estratégias de fiscalização sobre as atividades realizadas são otimizadas através de mecanismos digitais de rastreamento instantâneo dos trabalhadores, enquanto os riscos e os custos relacionados à efetivação das atividades laborais ficam a cargo dos próprios trabalhadores e trabalhadoras.

atenção para a forma com a qual os mecanismos de subordinação do trabalho reproduzem estruturas coloniais de opressão.

A partir do entendimento das formas adquiridas pela reprodução das relações sociais de produção na atualidade, Ludmila (2017) destaca que o que há de novo na morfologia do trabalho são as estratégias inéditas de administração e controle dos trabalhadores, arquitetadas a partir do desenvolvimento tecnológico no contexto da quarta revolução industrial. A autora destaca, por exemplo, o gerenciamento algorítmico do trabalho, e afirma que tais estratégias inauguram uma nova etapa dessa submissão real do trabalho ao capital (MARX, 2020 [1867]) na qual o trabalhador passa a ser controlado, mapeado, avaliado e vigiado a todo momento.

Ao mesmo tempo em que ocorre esse incremento tecnológico à exploração e dominação dos trabalhadores, o neoliberalismo impõe sucessivos processos de privatização de serviços públicos, desregulamentação do trabalho e (contra)reformas previdenciárias ao redor do mundo. Nesse contexto, transfere-se a responsabilidade de dinâmicas associadas ao trabalho e à seguridade social para os próprios trabalhadores, submetidos a um regime de “autogestão subordinada”, o que, segundo Abílio, Amorim e Grohmann (2021, p.31), consiste em “um novo tipo de subordinação racionalizada e centralizada das estratégias cotidianas”.

Pierre Dardot e Christian Laval (2016) compreendem que o neoliberalismo é muito mais do que um conjunto de políticas econômicas e consiste em uma lógica que rege todas as dimensões da vida social, se manifestando, inclusive, como um projeto de gestão de subjetividades. Trata-se de uma racionalidade que extrapola o mercado e se insere nas diversas esferas do cotidiano. Nas palavras dos autores, “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É 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” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7).

No mundo do trabalho contemporâneo, a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) se materializa de diversas maneiras. Para além das flexibilizações e consequentes precarizações dos contratos de trabalho, que podem assumir regimes parciais e/ou temporários, frequentemente carentes de direitos trabalhistas, o desemprego estrutural atinge patamares alarmantes. Esse cenário não afeta apenas as estatísticas relacionadas ao emprego, mas também repercute de forma significativa nas subjetividades dos trabalhadores, que sofrem com a insegurança e a total instabilidade. Além disso, tal racionalidade promove valores relacionados ao individualismo e à competitividade nas diferentes esferas da vida.

Dentro desse contexto, no qual o desempenho e a eficiência são valorizados acima de tudo, a lógica do mercado se infiltra nas relações pessoais e na autocobrança, induzindo uma busca constante por autossuperação. Assim, o neoliberalismo, ao estender sua influência para todas as áreas da vida, não apenas reconfigura a estrutura do mercado de trabalho, mas também consolida uma lógica na qual a valorização pessoal é frequentemente atrelada à produtividade econômica e à capacidade de adaptação às adversidades.

Não é coincidência que, segundo o psicanalista Christian Dunker (2020), a partir do avanço neoliberal, o mundo passou a enfrentar uma epidemia de depressão, o que, em sua concepção, trata-se de um sofrimento induzido pelo modo de produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas². Voltando a refletir sobre a relação entre trabalho e saúde, compreendemos que a corrosão dos direitos sociais e trabalhistas e o estímulo a índices desumanos de produtividade, que recaem sobre as mais diversas ocupações, se reverberam em novas formas de adoecimento, muito comuns no momento histórico em que vivemos.

Ainda sobre esse tema, em novembro de 2023, o Ministério da Saúde brasileiro divulgou uma lista atualizada de doenças relacionadas ao trabalho, adicionando 165 novos tipos de

² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iK5ECANUhJ0&ab_channel=ChristianDunker. Acesso em 22 mar. 2024.

enfermidades. A partir dessa atualização, a lista passou a somar 347 patologias associadas às atividades laborais, incluindo danos à saúde física e mental dos trabalhadores e das trabalhadoras³. As relações existentes entre o adoecimento e a vida profissional da população resultam das perversas dinâmicas que atravessam o mundo do trabalho.

Antunes (2018) também afirma que as recentes mutações no mundo do trabalho não apenas deterioram as condições materiais de existência, mas também afetam a dignidade e a integridade psicológica dos trabalhadores. A substituição de empregos estáveis por formas de trabalho intermitentes, temporárias ou “autônomas” impõe, na perspectiva do autor, uma nova servidão disfarçada de liberdade, que se manifesta na constante ansiedade por encontrar o próximo trabalho, na pressão por se manter sempre disponível, na dificuldade de planejar o futuro, dentre diversas outras situações.

Essa realidade atravessa variadas profissões e camadas da sociedade. Para além do adoecimento propriamente dito, não é raro encontrar pessoas frustradas e insatisfeitas com a vida profissional e com a rotina de trabalho. Por outro lado, a ausência de emprego também pode ser a causa de um profundo sofrimento psicológico. Além de afetar diretamente as condições de reprodução da vida dentro da sociedade capitalista, na qual o valor de troca se impõe como dominante, o desemprego pode abalar significativamente a autoestima e a construção de perspectivas de futuro.

Desde a infância, somos incentivados a pensar no mundo do trabalho e traçar objetivos a ele relacionados. A clássica pergunta “o que você quer ser quando crescer?”, apesar de geralmente ser feita de forma inocente, revela o papel central que a vida profissional ocupa em nossas vidas e na construção de nossas identidades. Esse enfoque precoce na escolha profissional não apenas reforça a ideia de que o valor de uma pessoa está relacionado ao seu sucesso no trabalho, como também limita a compreensão das crianças sobre as possibilidades da vida. Diante de um mundo do trabalho tão perverso e adoecedor, será que faz sentido continuarmos estimulando nossas crianças a se encaixarem, de forma acrítica, em profissões dentro dele, sem estimularmos a imaginação de outras formas de vida?

Nesse contexto de avanço da crise estrutural de reprodução do capital, o papel da escola merece um olhar especial. Enquanto instituição fundamental na formação de indivíduos, ela tem o potencial de ser um espaço tanto de reprodução das estruturas sociais quanto de transformação a partir da análise crítica da realidade. Ao invés de apenas preparar os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho, as escolas também podem incentivar a reflexão sobre o significado e o valor do trabalho na vida das pessoas, o que inclui o questionamento das estruturas que estão dadas na contemporaneidade e a imaginação de outras formas de organização da sociedade e do trabalho. Assim, a instituição estará contribuindo para a construção de um futuro no qual os interesses da população trabalhadora, que representa a maior parte da sociedade, prevaleçam sobre a lógica do lucro.

Diante destas reflexões e escrito a partir da perspectiva da Geografia Escolar, este artigo busca compreender como o mundo do trabalho é conceituado e integrado às diretrizes curriculares nacionais de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017) e seu processo de construção. Além disso, pretendemos apresentar possibilidades de abordagens da temática do trabalho nas aulas de Geografia, visando estimular uma compreensão crítica da realidade vivenciada pela classe trabalhadora.

Para isso, partimos de uma perspectiva teórica guiada, principalmente, por autores de base marxista, tanto nos estudos do trabalho quanto da educação, dos quais destacamos Ricardo Antunes, Ludmila Abílio e Eduardo Giroto. Para compreender o neoliberalismo e seus desdobramentos na atualidade, inclusive dentro do contexto escolar, tomamos como referencial

³ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/ministerio-da-saude-atualiza-lista-de-doencas-relacionadas-ao-trabalho-apos-24-anos>. Acesso em 27 fev. 2024.

central as análises de Pierre Dardot e Christian Laval, que se debruçam sobre a análise da introjeção de uma racionalidade neoliberal nas diversas esferas da vida cotidiana e sobre a forma pela qual esse sistema molda a sociedade e, até mesmo, a educação a partir de ideais baseados no individualismo e na competitividade, em detrimento da construção de uma formação crítica e humanística. Além disso, as contribuições de Carolina Vilela e Victoria Oliva nos ajudam a perceber a presença marcante dos enunciados economicistas (VILELA, 2018) e masculinistas (OLIVA, 2023) nos discursos que compõem os currículos da Geografia Escolar.

Nossa metodologia envolveu uma análise do texto da BNCC, focando nos conteúdos e habilidades referentes à unidade temática “mundo do trabalho” na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, inspirada em minha própria prática docente, apresento, ao final do texto, breves relatos de atividades pedagógicas que visam enriquecer o debate sobre o mundo do trabalho em sala de aula, estimulando os alunos a reconhecerem e questionarem as estruturas sociais e econômicas vigentes, bem como seus impactos em suas próprias vidas.

2 EDUCAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo segundo, que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Sendo obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, a Educação Básica se organiza através de três etapas: a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, tendo, cada uma destas, um papel específico na formação de crianças e adolescentes.

Conforme o texto da LDB, um dos objetivos centrais da educação básica é a qualificação para o trabalho. No contexto das sociedades capitalistas, portanto, um dos papéis assumidos pela escola é o de formar a força de trabalho de acordo com as demandas estabelecidas pelo próprio mercado de trabalho. Nesse sentido, Mézáros (2008) afirma que a educação institucionalizada é uma marca da modernidade e tem como função central a expansão do modo de produção capitalista.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A partir dessa perspectiva, a instituição escola cumpre seu papel de reprodução das estruturas sociais não apenas por meio da formação básica da força de trabalho, atendendo as demandas do mercado, mas também transmitindo às crianças e aos adolescentes valores que legitimam tais estruturas. O autor destaca a função ideológica da educação, sugerindo que ela não se configura em um espaço neutro de aprendizagem, mas uma instituição que desempenha um papel ativo na manutenção da ordem social. A educação escolar, dessa forma, tende a contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas ao reforçar a aceitação do sistema capitalista como único modelo possível, não considerando outros modos de vida.

Pensando no contexto de recrudescimento do neoliberalismo, marcado pela flexibilização dos contratos e precarização das dinâmicas de trabalho, bem como pela mercantilização de elementos básicos para a reprodução da vida, o que contribui para uma maior subordinação da classe trabalhadora, nos questionamos: qual o papel ocupado pela

instituição escola segundo a lógica capitalista-neoliberal? Como o neoliberalismo influencia as políticas educacionais e reproduz sua racionalidade no espaço escolar e nas políticas curriculares?

Eduardo Giroto (2018) compartilha de tal reflexão ao afirmar que:

[...] diante destas contradições cada vez mais profundas decorrentes da crise da reprodução ampliada do capital, qual o sentido da escola? Em uma sociedade que nega trabalho a uma quantidade cada vez maior de pessoas e que precariza as condições de existência, como pensar a escola fundada na lógica do trabalho (abstrato, por excelência)? Este é o contexto no qual se assenta a Nova Gestão Pública, enquanto resposta dos principais agentes do capital à crise de acumulação capitalista. Diante da crise, é preciso construir uma narrativa que a interprete como diretamente vinculada às escolhas individuais. Desloca-se, assim, o foco das relações sociais de produção para o indivíduo que passa a ser o principal responsável pelo sucesso ou fracasso diante do ambiente de crise, tomado como natural no interior desta narrativa (GIROTO, 2018, p.19).

Ao falar em Nova Gestão Pública, o autor se refere a um paradigma da administração que se inspira em práticas gerenciais do setor privado e busca implementá-las no setor público (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 1998). Esse modelo é fortemente influenciado pelo pensamento neoliberal, que valoriza a competição, a eficiência e a atuação do Estado em prol dos interesses privados e mercadológicos (HARVEY, 2008). Tal paradigma propõe, assim, uma reestruturação das instituições públicas com foco em resultados, utilizando mecanismos empresariais como referência para a gestão.

No âmbito educacional, a implementação da Nova Gestão Pública se manifesta através de políticas que favorecem a privatização, a avaliação baseada no desempenho e a responsabilização individual dos professores, como se fossem eles os únicos responsáveis por todas as variáveis que podem atravessar os processos educativos. O modelo promove uma mudança significativa na concepção de educação, passando de um direito social e um bem público para uma mercadoria ou serviço que deve ser gerido segundo a lógica de mercado.

Tal abordagem não apenas altera a estrutura e a função da escola dentro da sociedade, mas também reflete e reproduz a racionalidade neoliberal, centrada na individualização da responsabilidade e na meritocracia. Ao promover a ideia de que o sucesso e o fracasso são resultados diretos das escolhas individuais, desconsidera-se a influência das relações sociais de produção e de reprodução na determinação dos resultados educacionais, o que contribui para a naturalização de desigualdades estruturais.

Nesse contexto, ao olhar para a BNCC, Giroto (2018) ressalta que o documento reflete as aspirações de grupos vinculados ao empresariado nacional e transnacional, que atuaram diretamente em sua elaboração. Dentre esses grupos, o autor destaca o Todos pela Educação, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna⁴, cujos interesses giram em torno da formação de indivíduos neoliberais, que, desde a educação básica, se adequem aos padrões sociais impostos por uma racionalidade individualista, competitiva e meritocrática, que ignora as distintas condições sociais que atravessam os diferentes sujeitos.

Para Dardot e Laval (2016, p.332), na sociedade neoliberal, “a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado,

⁴ Dentre os interesses empresariais em jogo, não podemos ignorar uma nova frente de valorização do capital que também se consolida a partir da estruturação da BNCC: a indústria de materiais didáticos, marcada sobretudo pelo recente fenômeno do apostilamento. Segundo Giroto, esse processo tem por objetivo reduzir ainda mais a autonomia docente, já posta em cheque pelo currículo padronizado e pelas avaliações em larga escala, e transformar os professores e professoras em executores de currículos e consumidores de materiais didáticos (GIROTO, 2018).

uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais”. Nesse sentido, as próprias políticas educacionais associadas à Nova Gestão Pública introjetam no cotidiano escolar os valores do neoliberalismo, almejando sua internalização como paradigma para a formação dos estudantes. Um exemplo emblemático desse movimento diz respeito ao Novo Ensino Médio e suas matérias eletivas, que tomam o lugar de importantes disciplinas, inclusive da Geografia, e apresentam, muitas vezes, propostas adequadas ao mercado, como é o caso de matérias como “empreendedorismo”, “projeto de vida”, dentre outras⁵.

Conforme já pontuamos anteriormente, a intensa responsabilização individual cria uma sociedade na qual cada pessoa é induzida a ver o "fracasso" como um defeito próprio. A pressão para se encaixar em um modelo que prioriza a produtividade individual pode estabelecer um ciclo de autojulgamento e rivalidade incessante, culminando em uma exaustão generalizada. No contexto da educação básica, essa dinâmica se manifesta precocemente, ensinando às crianças que seu valor está intrinsecamente atrelado ao seu desempenho acadêmico, avaliado frequentemente por meio de provas que não consideram as múltiplas formas de se aprender e expressar o conhecimento.

A reprodução das contradições sociais fica ainda mais evidente quando olhamos para as desigualdades que afetam o próprio sistema educacional e que, frequentemente, são ignoradas por políticas educacionais e curriculares. Ao analisar criticamente o processo de construção da BNCC, Giroto (2018) afirma que, apesar de seus defensores argumentarem que a adoção de uma política curricular única para todas as instituições de ensino garantiria uma condição de igualdade educacional, sua própria elaboração ignorou as desigualdades estruturais de nossa sociedade, decorrentes da formação socioterritorial do nosso país, que se refletem diretamente nas distintas condições de ensino e aprendizagem e na desigualdade de acesso a recursos que podem auxiliar nesse processo. O autor afirma:

Apontada pelos seus defensores como a principal ação para a garantia da igualdade do direito à educação para todos no país, aos poucos, em decorrência do seu próprio processo de construção, foi se demonstrando como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista (GIROTO, 2018, p. 16).

Ao propor um currículo único, cuja execução é avaliada por meio de testes padronizados aplicados em larga escala, ignorando os diversos contextos socioespaciais nos quais as escolas estão inseridas, a base evidencia uma lógica de abstracionismo pedagógico. Segundo Azanha (2011), essa lógica subestima a relação existente entre escola, espaço e sociedade e desconsidera a importância das práticas e vivências discentes e docentes na construção do conhecimento, sugerindo uma desconexão entre a política curricular proposta e a realidade educacional do país⁶.

Na compreensão de Giroto (2018), a influência do neoliberalismo na educação não se manifesta apenas nos valores associados à meritocracia e nos modelos avaliativos hegemônicos, mas se revela também na seleção dos próprios conteúdos programáticos. Ao analisar o componente curricular Geografia, por exemplo, o autor identifica alguns traços da influência neoliberal dentre os conteúdos selecionados. Em suas palavras:

[...] o texto enfatiza o discurso de valorização da identidade individual e das diferenças, sem problematizar as questões vinculadas às desigualdades. Enquanto as palavras “identidade” e “diferenças” se repetem mais de 11 vezes no decorrer do

⁵ Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2024/02/6785780-especialistas-criticam-mudancas-nas-grades-curriculares-provocadas-pelo-novo-ensino-medio.html>. Acesso em 05 abr. 2023.

⁶ Essa reflexão abre caminho para uma discussão mais ampla sobre como as políticas educacionais deveriam reconhecer e valorizar as especificidades locais e regionais, adaptando-se às realidades socioespaciais específicas de cada comunidade escolar.

documento, o texto traz apenas uma referência às palavras “crítica” e “classe social” e nenhuma referência ao termo “contradição” (GIROTTTO, 2018, p. 26).

A análise realizada pelo autor indica que o currículo de Geografia proposto pela BNCC não demonstra uma grande preocupação com as causas das desigualdades e dos conflitos inerentes ao sistema capitalista, o que se evidencia pela ausência de um olhar atento para as contradições sociais. Ele também observa que, na BNCC, o conceito de sociedade não aparece como um dos pilares da construção do conhecimento geográfico, o que, em sua concepção, esvazia a leitura da espacialidade a partir do par dialético sociedade x natureza (GIROTTTO, 2018).

Concordamos que essa lacuna pode reduzir o entendimento do espaço geográfico ao ignorar as dinâmicas sociais que o produzem e que por ele são produzidas (LEFEBVRE, 2013), além de abrir espaço para uma visão fragmentada do mundo, na qual os elementos naturais e sociais são abordados de forma separada. Girotto também traz à tona uma questão crucial reproduzida pela base: a prevalência de uma perspectiva ocidentalista no ensino de Geografia. Segundo ele,

o documento reafirma uma geografia que hegemoniza a visão ocidental de mundo, ocultando as outras geografias produzidas e ressignificadas a partir do debate descolonial, que tem ganhado destaque neste campo de pesquisa e ensino nas últimas décadas. Por isso, os debates sobre América Latina e África continuam sendo tratados como adendos das discussões acerca da formação territorial da Europa e dos Estados Unidos. As abordagens sobre os povos originários e as comunidades quilombolas remetem a ideia de uma geografia do passado, como se tais grupos não estivessem, nesse momento, produzindo lutas territoriais fundamentais para compreender a formação socioespacial do Brasil contemporâneo. Não há, no documento, as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia, contradição (GIROTTTO, 2018, p.27).

Tal aspecto negligencia as complexidades e riquezas das Geografias não ocidentais, reproduzindo, assim, elementos da colonialidade. Além disso, a omissão dos termos apontados pelo autor perpetua uma visão desconectada das lutas e dinâmicas sociais e políticas contemporâneas. Ao analisar a BNCC guiada por perspectivas teóricas feministas, Victoria Oliva (2023) afirma que

uma grande crítica das Geografias Feministas ao documento é que, embora exista uma competência das Ciências Humanas que versa sobre a diversidade e a diferença, esse processo é feito de maneira leviana, que não reconhece os mecanismos de diferenciação, que muitas vezes se traduzem na colonialidade do poder (OLIVA, 2024, p.8).

Considerando essas análises da BNCC, entendemos que o documento limita a compreensão e os questionamentos acerca das estruturas sociais vigentes, que impactam diretamente a (re)produção do espaço. Nesse sentido, a inclusão de críticas mais profundas na Geografia Escolar se mostra fundamental para uma formação que busque promover aos estudantes as bases para a compreensão, o questionamento e a transformação das realidades socioespaciais. Isso implica transcender as abordagens hegemônicas, dando espaço a outras Geografias que refletem as lutas e realidades de diversos grupos e territórios, especialmente aqueles historicamente marginalizados e invisibilizados pela narrativa dominante.

Conforme apontamos na introdução deste texto, compreendemos que a escola pode apresentar diferentes funções sociais, desde a preparação da força de trabalho e manutenção das estruturas sociais até o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de outras realidades possíveis. Com essa visão em mente, entendemos a educação escolar e a elaboração de políticas curriculares como arenas de intensas e constantes disputas, o que acontece porque

esses espaços têm um papel crucial no processo de reprodução social. Desse modo, atraem a atenção e os interesses de diferentes grupos.

Diante dessas reflexões e considerando a importância da educação básica no processo de reprodução da sociedade, nos questionamos: de que maneira o mundo do trabalho é retratado no currículo de Geografia? Dentro das narrativas curriculares adotadas, existe espaço para a reflexão sobre alternativas de vida e de trabalho que se distanciem de padrões degradantes e exploratórios? Abrimos espaço para a crítica da realidade que enfrentamos e para a imaginação de outras realidades possíveis?

Partindo desses questionamentos, buscamos, na próxima seção, analisar mais de perto os objetos do conhecimento e as habilidades relacionadas ao mundo do trabalho, propostas pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. A partir dessa análise, lançamos um olhar sobre a forma pela qual essa dimensão da vida humana, que ocupa grande parte do nosso tempo e do nosso esforço, é representada no currículo da Geografia Escolar.

3 O MUNDO DO TRABALHO NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em seu artigo intitulado “Conhecimento escolar de Geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos”, a professora Carolina Vilela (2018) analisa as disputas discursivas que estão envolvidas na construção curricular de certas disciplinas escolares, sinalizando a importância da compreensão da disputa por significados, bem como a identificação da afirmação de sentidos hegemônicos, para que assim seja possível pensar em outros sentidos e possibilidades de se pôr o currículo em prática.

Vilela destaca a ênfase dada aos enunciados do discurso econômico no contexto da Geografia Escolar e reflete sobre a forma pela qual a corrente da Geografia Crítica influencia a Geografia Escolar. No entanto, afirma que tal movimento parece reafirmar uma abordagem que valoriza o discurso econômico ao mesmo tempo em que produz críticas ao capitalismo. Em suas palavras,

Foi possível perceber que o conhecimento escolar em Geografia vem sendo afirmado sob a lógica preponderante dos enunciados do discurso econômico. Por exemplo, a noção de desenvolvimento (com valor de algo desejável) é evidentemente afirmada como sinônimo de desenvolvimento econômico (VILELA, 2018, p. 141).

Além disso, Vilela (2018) e Clare Brooks (2019) discutem como o currículo escolar reflete as demandas sociais. Nesse sentido, Brooks afirma que “as disciplinas acadêmicas se adaptam e mudam, refletindo frequentemente as diferentes necessidades da sociedade” (BROOKS, 2019, p. 148). Vilela complementa essa ideia, argumentando que “aquilo que é considerado importante e é valorizado socialmente acaba por penetrar nas disciplinas escolares, mesclando-se com os conteúdos e constituindo o conhecimento” (VILELA, 2018, p. 143). Tal relação entre relevância social e currículo nos faz pensar que, ao abordar temas significativos para a sociedade, a escola reafirma sua importância como espaço de debate e construção de conhecimento.

Pensando no processo de construção curricular a partir das reflexões realizadas por essas autoras, voltamos nosso olhar para as abordagens dos conteúdos geográficos no interior da Base Nacional Comum Curricular e retomamos a crítica de Giroto (2018) quanto à superficialidade com a qual são tratadas as contradições sociais e à perspectiva ocidentalista expressa no documento. Vilela reitera essa análise ao destacar a predominância dos discursos economicistas na Geografia Escolar.

Paralelamente, Victoria Oliva (2023), inspirada pelas Geografias Feministas, observa uma abordagem masculinista marcante na BNCC, em que a lógica produtiva é enfatizada em

detrimento da lógica reprodutiva. Em suas palavras: “dentro dessa lógica, estão a invisibilização do trabalho reprodutivo na constituição da vida, a construção de um conhecimento pretensamente universal e de um tempo linear, além do menosprezo pelos conhecimentos comunitários” (OLIVA, 2023, p. 6).

A autora analisa as habilidades referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, enquadrando-as em três categorias por ela estabelecidas: habilidades que reproduzem a lógica produtiva, habilidades que reproduzem a lógica reprodutiva e habilidades com potencial insuficientemente explorado. Nesta terceira categoria, enquadram-se as habilidades que apresentam brechas para uma abordagem mais voltada à lógica reprodutiva, a depender das práticas de cada professor (OLIVA, 2023).

A partir de tal categorização, Victoria apresenta seus resultados quantitativos através de um termômetro dos masculinismos da BNCC (OLIVA, 2023), sustentando sua observação da predominância da lógica produtiva e do valor de troca em detrimento da lógica reprodutiva e do valor de uso. Segundo ela:

Percebemos, então, que 59,7% das habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental II permanecem ligadas à uma perspectiva economicista e produtivista da Geografia. Os enunciados mais vinculados com as contribuições do pensamento feminista e da lógica reprodutiva são apenas 13,4% dos presentes na BNCC, enquanto 26,9% se apresentam com potencial insuficientemente explorado. Isso nos permite afirmar que a Geografia Escolar, conforme propomos, ainda está baseada em enunciados economicistas e masculinistas (OLIVA, 2023, p. 14).

Essa abordagem reflete a reprodução de visões de mundo hegemônicas e dominantes no currículo da Geografia Escolar, não contemplando adequadamente a diversidade de experiências e perspectivas que atravessam o conhecimento geográfico. As críticas trazidas por Oliva, juntamente com as de Giroto e Vilela, apontam a necessidade de se repensar o currículo que é produzido e praticado, encontrando brechas para questionar o modo de vida e a realidade que está posta, bem como “combater, por meio da educação geográfica, a lógica individualista e privatizante que rege os enunciados masculino-dominantes e impõem uma vida baseada em valores de troca” (OLIVA, 2023, p. 6).

Diante dessas considerações, nos aproximamos agora do texto da BNCC para que possamos analisar as abordagens do mundo do trabalho nesta proposta curricular. No que diz respeito à etapa do Ensino Fundamental, a base divide o componente Geografia em cinco unidades temáticas, que se fazem presentes tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais desse segmento. São elas: 1) o sujeito e seu lugar no mundo; 2) conexões e escalas; 3) o mundo do trabalho; 4) formas de representação e pensamento espacial; 5) natureza, ambientes e qualidade de vida.

Cada uma dessas unidades articula um conjunto de objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Para entender como o mundo do trabalho é abordado no currículo de Geografia dos anos finais desta etapa, nosso foco neste artigo, nos debruçaremos sobre a terceira unidade temática elencada pela base, que se dedica ao estudo do tema. Segundo o texto da BNCC,

No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em

variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais (BRASIL, 2017).

Podemos perceber que a base afirma sua abordagem da evolução das relações sociais de produção a partir das transformações técnicas e tecnológicas e de suas relações com o processo de produção social do espaço, mais especificamente com as transformações desencadeadas nos espaços rurais e urbanos. Essa abordagem se detém a uma análise a partir da lógica produtiva⁷, da análise do trabalho na sociedade capitalista, não considerando outras lógicas, outros modos de vida e outras relações com o trabalho.

O trecho da BNCC que mencionamos aqui ressalta a importância da abordagem de diferentes elementos históricos e sociais nos conteúdos relacionados ao mundo do trabalho. A menção a "processos históricos, sociais e étnico-raciais", por exemplo, sugere uma abertura para a inclusão de diferentes perspectivas que possam contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico às estruturas de poder e às desigualdades profundamente enraizadas na sociedade capitalista.

A partir da reflexão supracitada, apresentamos alguns questionamentos: de que forma a unidade temática “mundo do trabalho” da BNCC reflete ou desafia os discursos econômicos e produtivistas dominantes? Existem espaços dentro da BNCC para abordagens que valorizem a lógica reprodutiva, o trabalho comunitário e perspectivas mais amplas sobre o desenvolvimento? Com essas perguntas em mente, seguiremos nesta seção analisando as propostas dessa unidade temática para cada uma das séries do segmento que estamos pesquisando.

Iniciaremos pelo sexto ano, série na qual, segundo a BNCC, o ensino de Geografia se concentra na compreensão da interferência humana no planeta através da exploração da identidade sociocultural, dos lugares de vivência dos estudantes e dos diversos usos do espaço, priorizando o desenvolvimento de conceitos fundamentais sobre o meio físico-natural (BRASIL, 2017). A tabela abaixo sistematiza os objetos do conhecimento e as habilidades que são trabalhados, dentro da unidade temática “mundo do trabalho”, nesta série.

Tabela 1 - Conteúdos e habilidades relacionados ao mundo do trabalho no 6º ano

Objeto do conhecimento	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> ● Transformação das paisagens naturais e antrópicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● (EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. ● (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

Fonte: elaboração própria a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

Reconhecemos que, tradicionalmente, o currículo de Geografia aborda as transformações humanas nas paisagens a partir de uma perspectiva economicista, que entende as evoluções agropecuárias e industriais como sinais de desenvolvimento e progresso. Acreditamos que uma abordagem crítica deste objeto do conhecimento poderia questionar, por exemplo, quem mais se beneficia por essas transformações e a que custos socioambientais. Nesse sentido, podemos incluir discussões sobre os impactos das práticas industriais e agropecuárias sobre a perda da biodiversidade, as mudanças climáticas e os conflitos sociais

⁷ Na análise feita por Oliva (2023), todas as habilidades presentes nesta unidade temática foram classificadas como reprodutoras da lógica produtiva.

nos espaços rurais e urbanos, além de refletir sobre alternativas mais sustentáveis e socialmente justas.

Olhando para as habilidades propostas, entendemos que a habilidade EF06GE06, que objetiva “identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização” se detém a uma análise mais descritiva. Pensamos que, ao trabalhá-la, podemos abordar também os impactos socioambientais dessas transformações e sugerir aos estudantes que pesquisem alternativas que minimizem seus efeitos negativos.

Em relação à habilidade EF06GE07, pensamos que ao explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, também podemos incluir uma análise crítica sobre como essas mudanças contribuem para as desigualdades socioespaciais e ambientais, incluindo temas como as segregações espaciais existentes no contexto urbano e o racismo ambiental.

Olharemos agora para as abordagens do mundo do trabalho no 7º ano, série que tem os conteúdos de Geografia relacionados ao estudo do Brasil. A tabela abaixo apresenta os objetos do conhecimento e as habilidades referentes a esse ano escolar.

Tabela 2 - Conteúdos e habilidades relacionados ao mundo do trabalho no 7º ano

Objetos do conhecimento	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Produção, circulação e consumo de mercadorias. 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. • (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade social e o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. • (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.

Fonte: elaboração própria a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

Percebemos que, nessa série, existe uma grande abertura para se trabalhar as contradições inerentes ao mundo do trabalho em sua divisão socioterritorial. Uma abordagem crítica dos objetos do conhecimento propostos pode envolver discussões sobre a perpetuação de desigualdades no contexto da reprodução do sistema capitalista, focando nas dinâmicas de exploração do trabalho. Podemos também incluir debates sobre alternativas ao modelo econômico que está posto, tais como economias solidárias, cooperativismos e outras formas de organização que busquem a justiça social e o respeito às dinâmicas ambientais.

Além disso, a partir de uma perspectiva decolonial, os conteúdos desta etapa abrem espaço para o questionamento da forma pela qual os padrões de produção, circulação e consumo foram impostos globalmente, muitas vezes às custas de saberes e práticas locais, dominadas pela lógica colonial. Os debates sobre o trabalho reprodutivo também se encaixam perfeitamente nesta série. É fundamental abordar o tema enquanto uma base que possibilita a reprodução da própria sociedade capitalista.

Refletindo sobre as habilidades propostas, compreendemos que as habilidades EF07GE05 e EF07GE06 abrem espaço para a inclusão de uma discussão crítica acerca do advento do capitalismo e sobre a forma pela qual tal processo impactou diferentes grupos

sociais, como as populações racializadas, os trabalhadores e as mulheres, enfatizando também os processos de luta e resistência que se opõem a esse modelo. A perspectiva da Ecologia Política também pode se fazer presente nestas habilidades por meio da ênfase na distribuição desigual dos impactos ambientais e da luta pela justiça socioambiental.

A habilidade EF07GE07 possibilita a análise das redes de transporte e comunicação não apenas enquanto facilitadores da circulação e das trocas no território, mas também como instrumentos de poder e controle, sinalizando os sujeitos que são beneficiados e marginalizados por essas infraestruturas. Aqui é possível abordar casos específicos de populações que tiveram seus modos de vida completamente alterados por conta da instalação de algumas dessas redes. Podemos utilizar, por exemplo, os materiais produzidos e compartilhados pela Associação Justiça nos Trilhos⁸.

Olhando para a habilidade EF07GE08, percebemos que ela nos permite pensar criticamente as relações entre industrialização, inovação e as transformações socioeconômicas e ambientais no território, apontando as contradições inerentes ao processo. Essas abordagens podem possibilitar uma compreensão da complexidade das dinâmicas socioambientais contraditórias que são reproduzidas pela sociedade capitalista, fornecendo bases para os estudantes refletirem sobre o mundo em que vivem e as realidades que os circundam.

Seguindo para o 8º ano, série na qual a Divisão Internacional do Trabalho ganha destaque no currículo, com enfoque nos estudos dos continentes americano e africano, percebemos abordagens com o viés muito voltado para o desenvolvimento econômico, que quase sempre partem de dados socioeconômicos e da análise das desigualdades globais, reafirmando, por vezes, as periferias do sistema capitalista enquanto espaços de pobreza e miséria, sem dar voz às suas potencialidades e alternativas. Analisemos a tabela a seguir.

Tabela 3 - Conteúdos e habilidades relacionados ao mundo do trabalho no 8º ano

Objetos do conhecimento	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. 	<ul style="list-style-type: none"> (EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África. (EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.
<ul style="list-style-type: none"> Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina. 	<ul style="list-style-type: none"> (EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. (EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.

Fonte: elaboração própria a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

Mais uma vez, podemos perceber um foco no desenvolvimento econômico, na abordagem das periferias do capitalismo a partir de seus problemas infraestruturais e na

⁸ Disponível em: <https://justicanostrilhos.org/>. Acesso em 05 abr. 2024.

percepção da natureza enquanto recurso. Os objetos do conhecimento, porém, abrem espaço para uma análise crítica e para a incorporação de perspectivas e visões de mundo não hegemônicas. É possível incluir, por exemplo, discussões sobre modelos alternativos de desenvolvimento econômico e tecnológico, que priorizam a justiça social.

Também é importante a realização de debates acerca da forma pela qual as evoluções urbano-industriais impõem diferentes experiências espaciais para distintos grupos sociais, considerando as dimensões raciais, de gênero e de sexualidade. Assim, é possível refletir sobre como o sistema mundo moderno-colonial e o processo de urbanização capitalista produzem um espaço hostil aos corpos que diferem do padrão dominador. Em paralelo, é importante destacar os movimentos de resistência mobilizados por grupos sociais historicamente subalternizados, tais como os movimentos negros, indígenas, feministas e LGBTQIAP+.

Em relação às habilidades propostas, pensamos que a habilidade EF08GE13 pode incluir uma perspectiva crítica sobre como o desenvolvimento científico e tecnológico, quando dominado pela lógica capitalista, tende a intensificar as desigualdades. Em paralelo, é possível propor a reflexão sobre alternativas mais sustentáveis e inclusivas, que se apropriem desse desenvolvimento em prol da melhoria da qualidade de vida da população. A habilidade EF08GE14 pode considerar os impactos da globalização neoliberal e dos investimentos/intervenções estrangeiros nas realidades locais, destacando os interesses que envolvem tais dinâmicas e suas consequências.

A habilidade EF08GE15 pode apresentar uma perspectiva que se oponha à visão da natureza enquanto recurso. Aqui cabe a inclusão de visões de mundo que considerem os bens naturais como entes vivos dos quais nós, seres humanos, somos parte integrante, como aparece frequentemente nas cosmovisões dos nossos povos originários. Já as habilidades EF08GE16 e EF08GE17 podem articular os impactos da colonialidade, do avanço capitalista e do neoliberalismo com as lutas expressivas que se desenvolvem nas cidades latino-americanas e, buscando inspiração nas pautas de importantes movimentos sociais urbanos e rurais, apontar para outros mundos possíveis.

Chegando no último ano do Ensino Fundamental, o currículo se volta para os estudos dos continentes europeu, asiático e da Oceania, além da constituição do mundo nos moldes de um capitalismo neoliberal globalizado, que é hegemônico na atualidade. Percebemos uma análise ocidentalista do mundo quando ele é visto a partir da Europa, considerando um tempo que é tido como universal, marcado por uma cronologia europeia. Olhemos para a tabela.

Tabela 4 - Conteúdos e habilidades relacionados ao mundo do trabalho no 9º ano

Objetos do conhecimento	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial; 	<ul style="list-style-type: none"> (EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
<ul style="list-style-type: none"> Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. 	<ul style="list-style-type: none"> (EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Fonte: elaboração própria a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

No que diz respeito aos conteúdos, o foco aparece mais uma vez no desenvolvimento da sociedade urbano-industrial e na utilização dos bens naturais enquanto “matérias-primas”, o que reitera a reprodução da lógica produtiva no contexto da BNCC. Esses conteúdos, ao serem analisados a partir de suas implicações sobre a exploração do trabalho, as desigualdades sociais e os impactos ambientais, podem estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e o questionamento do modelo socioeconômico hegemônico.

O processo de industrialização pode ser analisado a partir de suas relações com a colonialidade, considerando como os padrões de exploração do trabalho e dos “recursos” naturais continuam replicando dinâmicas coloniais. Como forma de apresentar outros modos de vida possíveis, podemos olhar para as práticas de comunidades tradicionais, que apresentam uma relação harmônica com a natureza.

No que diz respeito às habilidades propostas, entendemos que a habilidade EF09GE10 deve considerar desigualdades globais, focando não só nos aspectos econômicos, mas também nas injustiças ambientais que afetam, sobretudo, o Sul Global. A habilidade EF09GE11, ao relacionar as mudanças técnicas e científicas com as transformações no trabalho, pode destacar a forma pela qual essas mudanças têm perpetuado as desigualdades e produzido novos mecanismos de dominação e exploração dos trabalhadores.

Ao abordar o desemprego estrutural, a habilidade EF09GE12 pode tensionar a reflexão acerca do papel ocupado pela tecnologia na atualidade: se poderia ser utilizada para a redução do tempo de trabalho e melhoria da qualidade de vida da população trabalhadora, o que acontece é a sua utilização para que a exploração seja intensificada. Ainda nesta habilidade, o capital financeiro pode ser abordado através da análise das contradições que o envolvem, marcadas, principalmente, pelo aumento das disparidades econômicas.

Por fim, a habilidade EF09GE13, ao analisar as desigualdades mundiais no acesso a recursos alimentares, pode incentivar os alunos a pensarem nas contradições desse processo, manifestadas, por exemplo, na existência da fome em lugares ricos em bens naturais, como é o caso do próprio Brasil. Esse debate pode ser acompanhado de uma reflexão acerca de possíveis soluções para a insegurança alimentar, que respeitem a diversidade de sistemas alimentares e práticas agrícolas.

Ao analisar os conteúdos elencados, percebemos que a BNCC propõe uma progressão temática que vai desde a transformação das paisagens pelo trabalho humano até as complexidades da produção industrial e suas implicações globais. Essa sequência reflete uma tentativa de contextualizar o trabalho em diferentes escalas e períodos históricos. No entanto, reiteramos uma tendência à abordagem superficial dessas discussões, especialmente ao não enfatizar suficientemente as desigualdades sociais, as dinâmicas de poder e as contradições inerentes ao sistema capitalista. Trata-se de uma abordagem que necessita ser revisitada e enriquecida com perspectivas que destaquem as desigualdades, contradições e lutas sociais, promovendo uma educação geográfica mais crítica e transformadora.

A análise geral dos objetos do conhecimento e das habilidades que se apresentam na unidade temática mundo do trabalho nos confirma a abordagem economicista e masculinista presente na base. Compreendemos que o pensamento crítico, de base marxista, muitas vezes tende a reproduzir a lógica produtiva. Assim, é importante recorrermos às contribuições de outras correntes de pensamento, como as teorias pós-críticas, o pensamento decolonial e a ecologia política para tentar romper com essa lógica.

A partir da análise apresentada, na próxima seção propomos algumas possibilidades de práticas que podem ser realizadas nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, partindo de breves relatos da minha própria experiência docente. Acredito que essas práticas se configuram como tentativas de olhar o mundo de forma crítica, buscando imaginar alternativas para além da realidade que nos é imposta, que nos molda, subordina, explora e adocece.

4 O MUNDO DO TRABALHO NA SALA DE AULA: ABORDAGENS POSSÍVEIS

Compreendemos que, apesar dos interesses mobilizados pelos agentes que constroem os currículos impostos, a Geografia Escolar possui uma epistemologia própria, pois se constrói em meio aos diversos atravessamentos que atingem o cotidiano escolar e a realidade das diferentes escolas, professores e alunos (BROOKS, 2019). O conhecimento escolar e a construção curricular resultam de uma multiplicidade de relações sociais, sendo o currículo um instrumento político, uma arena de disputas, que reflete sobre o passado e o futuro, sobre os conhecimentos vistos como úteis pela sociedade e que, diante de todas as forças que o influenciam, é construído, na prática, pelos professores e professoras (VILELA, 2018).

Conforme Brooks (2019), entendo que a Geografia é muito potente enquanto ferramenta de compreensão do mundo, de suas diversidades e de seus problemas, além de se configurar como uma disciplina que sempre foi — e permanece sendo — extremamente política. Enquanto professores e professoras, presentes em diferentes contextos e espaços escolares, nós somos responsáveis pela criação de outras possibilidades de mediação do conhecimento geográfico no que tange à Geografia Escolar. Para isso, podemos articular ideias e pensamentos que nossa formação geográfica ajuda a construir por meio do diálogo com as Teorias Pós-Críticas, o Pensamento Decolonial, a Ecologia Política e a valorização de outras epistemologias, que foram historicamente subalternizadas.

Partindo dessa perspectiva, nesta seção, buscamos propor algumas abordagens possíveis do mundo do trabalho através de atividades práticas que podem ser realizadas nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. Com base na minha experiência docente, proponho discussões que estimulam a reflexão acerca da realidade que vivemos e que, em certa medida, provocam a imaginação para além do que está posto. Minha ideia aqui é apresentar, utilizando breves relatos para cada uma das séries dessa etapa da educação básica, uma atividade correspondente, relacionando-as com os objetos do conhecimento e habilidades da BNCC que analisamos na seção anterior.

4.1 Proposta para o sexto ano

Neste ano escolar, pensando em atividades práticas, podemos propor, por exemplo, estudos de caso acerca da atuação de movimentos ambientalistas. Outra possibilidade pode ser o estímulo a pesquisas sobre os conhecimentos das comunidades tradicionais que apontam para uma relação mais integrada e respeitosa entre sociedade e natureza. Para isso, podemos partir de perspectivas dos povos originários, trabalhando textos e vídeos produzidos por comunidades indígenas.

Além disso, como atividade prática, entendo que é de suma importância a mobilização da realidade vivenciada pelos estudantes para a construção de uma aprendizagem que seja de fato significativa. A habilidade EF06GE06, proposta pela BNCC, objetiva “identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização”. Partindo desta habilidade, proponho uma atividade de pesquisa acerca da formação socioespacial do bairro onde os estudantes vivem e/ou onde a escola se localiza.

Essa pesquisa pode ser realizada em grupos e partir da análise de documentos históricos e entrevistas com moradores antigos. É claro que, dependendo do bairro e do modelo de urbanização que o produziu, a pesquisa pode ser mais ou menos complexa. Em minha experiência, já realizei tal atividade em turmas de sexto ano de uma escola localizada na Taquara (RJ), na qual grande parte dos alunos eram oriundos da Cidade de Deus. Além dos registros históricos, por meio de fotografias e das entrevistas, solicitei aos alunos que

apontassem alguns problemas que atravessam seus cotidianos e pensassem em soluções para cada um deles.

Dentre as problemáticas elencadas pelos estudantes, apareceram a violência urbana, as enchentes, a deficiência dos transportes públicos, o trânsito, o descarte inadequado de resíduos sólidos e a poluição das águas. A partir da percepção da turma, pudemos realizar um grande debate acerca das soluções propostas para cada um desses problemas. Apesar da faixa etária dos estudantes, que tinham entre 10 e 12 anos, percebi que a atividade possibilitou o exercício da cidadania a partir da reflexão acerca de suas vivências e práticas socioespaciais.

Ao refletir sobre os problemas identificados pelos estudantes e suas propostas de soluções, foi possível abordar também alguns elementos que atravessam a produção do bairro pesquisado, entendendo-os como resultados do modo de vida capitalista e de suas consequências para as periferias do mundo, regiões afetadas por uma grande injustiça socioambiental.

4.2 Proposta para o sétimo ano

A partir da habilidade EF07GE06⁹, presente no sétimo ano, realizei, com meus alunos, um debate a partir de três reportagens: “Apple, Google, Microsoft e Amazon usaram ouro ilegal de terras indígenas brasileiras”¹⁰, “Viagem ao berço do coltan, o coração dos ‘smartphones’”¹¹ e “O país da África que se tornou um ‘cemitério de eletrônicos’”¹². Os textos foram lidos em sala de aula e analisados a partir de algumas questões motivadoras, entregues aos alunos juntamente com as reportagens.

Dentre as questões, destacamos: como a demanda global por tecnologia afeta comunidades locais em territórios indígenas brasileiros? De que forma essas atividades impactam os modos de vida desses povos? Que relações podem ser traçadas entre o consumo em um país e os impactos ambientais e sociais em outro? De que maneira a exploração mineral contribui para a degradação ambiental? Qual é a responsabilidade das grandes empresas de tecnologia sobre os impactos socioambientais gerados pela exploração mineral e pelo descarte inadequado de lixo eletrônico? Elas deveriam ser responsabilizadas de alguma forma? Como o conhecimento sobre os impactos da produção de eletrônicos pode influenciar os hábitos de consumo? De que forma países e comunidades são afetados de maneira desigual por essas dinâmicas de produção e consumo?

A partir dessas questões, pudemos refletir coletivamente sobre a forma pela qual o desenvolvimento econômico reproduz elementos da dominação colonial e neocolonial. Discutimos também as relações entre consumo, desperdício e exploração (do trabalho e da natureza). Na aula seguinte, apresentei aos alunos alguns movimentos de resistência que se opõem às dinâmicas econômicas hegemônicas. Os principais exemplos trabalhados foram o MST e sua produção orgânica¹³ e o MTST e o seu núcleo de tecnologia, que tem como principal pauta a luta pela soberania digital¹⁴. Esses movimentos foram selecionados devido à sua importante atuação no território brasileiro, que é o principal objeto de estudo do sétimo ano.

⁹ “Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares” (BRASIL, 2017).

¹⁰ Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2022/07/exclusivo-apple-google-microsoft-e-amazon-usaram-ouro-ilegal-de-terras-indigenas-brasileiras/>. Acesso em 29 mar. 2024.

¹¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/19/internacional/1455896992_924219.html. Acesso em 29 mar. 2024.

¹² Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160109_lixao_eletronicos_ab. Acesso em 29 mar. 2024.

¹³ Disponível em: <https://mst.org.br/2023/03/17/mst-reune-4-mil-pessoas-para-celebrar-a-maior-producao-de-arroz-organico-da-america-latina/>. Acesso em 29 mar. 2024.

¹⁴ Disponível em: <https://nucleodetecnologia.com.br/>. Acesso em 24 mar. 2024.

4.3 Proposta para o oitavo ano

Pensando em atividades voltadas para o oitavo ano que promovam uma análise crítica das dinâmicas desiguais que afetam os contextos urbanos, mobilizando as habilidades EF08GE16¹⁵ e EF08GE17¹⁶, apresento o relato de uma dinâmica que realizei em 2023. A atividade teve como ponto de partida duas produções audiovisuais: o primeiro episódio da sexta temporada da série “Cidade dos Homens”¹⁷ e a reprodução do clipe da música “Eu sou favela”¹⁸ (Cesar MC, VK Mac e MC Cabelinho).

O episódio da série retrata o cotidiano em uma favela da Zona Sul carioca em contraste com a realidade de uma área elitizada na mesma região da cidade. O passado e o presente se articulam por meio das realidades de Laranjinha e Acerola e seus filhos, Clayton e Davi. Além da violência urbana, da segregação socioespacial, da crítica aos estereótipos criados acerca da favela e de seus habitantes e dos conflitos sociais relacionados à ocupação do espaço público, esse episódio também retrata o desespero que a vulnerabilidade social e as situações de desemprego podem provocar.

O clipe, por sua vez, apresenta imagens de diferentes favelas — Vila Cruzeiro (RJ), Cidade de Deus (RJ), Morro do Quadro (ES) e Cantagalo/Pavão-Pavãozinho (RJ). Em algumas das imagens, aparecem trabalhadores de diferentes profissões e suas breves biografias, apontando para a grande diversidade que existe nas favelas. A letra da música reflete sobre a vida e as resistências cotidianas desses espaços, destacando as experiências neles vivenciadas. As favelas não são representadas apenas como espaços físicos, mas também como lugares de identidade e resistência. Os artistas narram a realidade da população trabalhadora e abordam os problemas estruturais que a acometem, além de darem visibilidade para histórias de luta que produzem tais espaços.

Após as exibições, realizamos um breve debate e propus aos alunos a construção de alguma expressão artística, em formato livre (sugeri desenhos, poemas e músicas), sobre os temas abordados. Dentre as produções realizadas pelos estudantes, alguns trabalhos revelaram os problemas estruturais que afetam o cotidiano nas favelas e áreas periféricas, e outros revelaram as potencialidades desses espaços.

4.4 Proposta para o nono ano

No nono ano, quando abordamos o mundo do trabalho, olhamos especificamente para alguns conteúdos que se associam diretamente com as dinâmicas e relações laborais, como é o caso dos modelos produtivos dentro da economia capitalista. Dessa forma, pensando em trabalhar a habilidade EF09GE11¹⁹, relatarei duas atividades que realizei em sala de aula no ano de 2023.

A primeira atividade consistiu em um debate a partir do episódio 19 da quarta temporada da animação brasileira “Irmão do Jorel”, intitulado “Vidinha Show de Bola”²⁰. No episódio, após adquirir uma dívida na mercearia do Sr. Adelino, o irmão do Jorel resolve arranjar um emprego para pagar sua dívida. O personagem vai até uma empresa, onde é admitido no cargo

¹⁵ “Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho” (BRASIL, 2017).

¹⁶ “Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos” (BRASIL, 2017).

¹⁷ Disponível na plataforma de Streaming Globoplay.

¹⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FuhxGsu8Gq4&ab_channel=PineappleStormTV. Acesso em 29 mar. 2024.

¹⁹ “Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil” (BRASIL, 2017).

²⁰ Disponível na plataforma de streaming HBO Max.

de “engrenagem do sistema”. A partir daí, a série realiza diversas críticas ao modelo de empresa e de trabalho que se pinta de moderno enquanto reproduz relações sociais de produção baseadas na exploração. Também podem ser percebidas, ao longo do episódio, críticas quanto à irresponsabilidade das grandes empresas frente à degradação ambiental por elas causada.

Na aula seguinte, trabalhei o documentário “Vidas Entregues”²¹, que apresenta a realidade enfrentada por entregadores vinculados a plataformas digitais de *delivery* na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo era discutir algumas das perversidades que atravessam a vida de trabalhadores precarizados na atualidade e suas relações diretas com a produção de um espaço urbano que absorve e reflete as contradições inerentes ao sistema capitalista de produção.

Após as exposições, os estudantes foram organizados em pequenos grupos, incentivados a discutir e identificar os principais problemas enfrentados pelos trabalhadores, além de elaborar propostas que visassem tornar o trabalho mais justo. As conclusões de cada grupo foram compartilhadas com a turma, permitindo um momento de troca de ideias e perspectivas. Entre as soluções mais citadas estavam a redução da jornada de trabalho (sugerindo tanto uma diminuição das horas diárias quanto dos dias trabalhados na semana), a ampliação dos direitos trabalhistas (incluindo a proposta de extensão do período de férias) e a criação de espaços de diálogo seguro para os trabalhadores expressarem suas demandas sem medo de retaliações. Acredito que a atividade tenha proporcionado um momento de reflexão crítica acerca do modelo de relações trabalhistas que se reproduz na sociedade capitalista, incentivando os alunos a repensarem e questionarem essa estrutura.

Cada uma das propostas relatadas nesta seção, referentes às diferentes séries dos anos finais do Ensino Fundamental, teve por objetivo aprofundar a compreensão crítica dos estudantes sobre questões geográficas relevantes relacionadas ao mundo do trabalho, utilizando metodologias que buscavam conectar o currículo escolar à realidade vivenciada pelos alunos, bem como aos problemas e desigualdades globais. Em todos os casos, o nível de complexidade e os debates foram pensados considerando a faixa etária dos alunos de cada uma das turmas em que as propostas foram trabalhadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as históricas contradições inerentes à relação capital x trabalho, marcadas pela exploração e pela degradação da classe trabalhadora, bem como suas manifestações no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, dominado pelo avanço do neoliberalismo e pela lógica imposta por esse sistema ideológico-político-econômico, este trabalho buscou olhar para os papéis e possibilidades relacionados à Educação Básica e ao ensino de Geografia nas escolas, usando como referência de análise o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco em suas propostas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, nossa análise focou nas políticas curriculares promovidas pelo paradigma da nova gestão pública (GIROTTO, 2018). Com base no estudo bibliográfico realizado, refletimos sobre o processo de elaboração da BNCC e os interesses empresariais envolvidos em sua formulação. Nota-se, na construção curricular, a presença de ideais vinculados à mercantilização da educação e à formação de indivíduos de acordo com as exigências de uma sociedade neoliberal. Além de explorar os interesses por trás da imposição das diretrizes curriculares nacionais, que frequentemente desconsideram as realidades locais da educação brasileira, também analisamos os conteúdos selecionados por essa base para o ensino de Geografia.

²¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cT5iAJZ853c&t=2s&ab_channel=RenatoPrataBiar. Acesso em 29 mar. 2024.

Por meio de um estudo bibliográfico baseado em produções que investigaram os enunciados presentes na construção curricular e nos discursos da Geografia Escolar, examinamos os objetos do conhecimento e as habilidades presentes na unidade temática “mundo do trabalho” dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme delineado pela BNCC. Por meio das contribuições de Giroto (2018), Vilela (2020) e Oliva (2023), observamos que a base carece de uma análise crítica aprofundada dos fenômenos que historicamente produzem e reproduzem as contradições sociais. Além disso, percebemos que grande parte do seu texto segue uma lógica economicista-masculinista e ocidentalista, limitando a discussão a uma perspectiva que não contempla a reprodução social nem a exploração de alternativas ao modelo social dominante.

Nesse contexto, propomos outras formas de abordar o mundo do trabalho de maneira crítica, reconhecendo que a inclusão de perspectivas pós-críticas, decoloniais e feministas, que enfatizam a importância do comunitário e dos saberes locais, oferece caminhos promissores. Ao repensar a unidade temática "mundo do trabalho" sob essas lentes, o currículo de Geografia tem o potencial de fornecer uma compreensão mais abrangente e crítica do trabalho, estimulando os alunos a questionarem as estruturas vigentes e a imaginarem realidades possíveis.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Plataformas digitais e uberização: a globalização de um Sul administrado?**. Contracampo, Niterói, v. 39, n. 1, p. 12-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38579>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização como apropriação do modo de vida periférico**. [Entrevista cedida a] GROHMANN, Rafael. Os laboratórios do trabalho digital. São Paulo: Boitempo, 2021.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização do trabalho: subsunção real da viração**. Blog da Boitempo, [S. l.], p. s/p, 22 fev. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacaodo-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. **Uberização e plataformação do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas**. Sociologias, [s. l.], v.23, n.57, p. 26-56, 2021.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZANHA, José Maria Pereira. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

BROOKS, Clare. **A relação entre "expertise" da disciplina escolar e da ciência de referência**. In: DA ROCHA, Ana Angelita; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (Orgs.). *Conversas na Escada: Currículo, docência*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURÃES, Bruno José Rodrigues. **Precários nos cantos do século XIX para os encantos e desencantos do século XXI**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 16-30, 2018. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/603>. Acesso em: 30 mar. 2024.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 31 jan. 2024.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madri: Capitán Swing, 2013.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Germinal: Marxismo e educação em debate, [s. l.], p. 325-356, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2020.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVA, Victoria Ferreira. **Reprodução social na Base Nacional Comum Curricular: possibilidades para uma geografia escolar no feminino**. 2023. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/pos-graduacao/lato-sensu/geografia-escolar/trabalhos->

de-conclusao-de-curso-geografia/. Acesso em: 30 mar. 2023.

VENCO, Selma. **Centrais de atendimento**: a fábrica do século XIX nos serviços do século XXI. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 31, n. 114, p. 7-14, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/Nq7fxZ3STjmXMrXDHCd3TcN/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

VILELA, Carolina Lima. **Conhecimento escolar de Geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos**. Educação e Filosofia, v.32, nº64, 2018, pp. 135-156. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40438/25377>. Acesso em: 30 mar. 2024.