

A REFORMA QUE DEFORMA: O NOVO ENSINO MÉDIO E A GEOGRAFIA

THE REFORM THAT DEFORMS: THE NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL AND THE GEOGRAPHY

Paulo Sérgio Cunha Farias¹

RESUMO

Estas notas objetivam analisar alguns retrocessos da Lei 13.415/2017, que reformulou a Lei 9.394/1996, na educação nacional, notadamente àqueles que incidem diretamente sobre a estrutura curricular do Ensino Médio. Procuram revelar como, na letra dessa lei, a Geografia aparece contemplada. Buscam, também, caracterizar as ideias pedagógicas que fundamentam, no plano teórico, essa reforma, no atual contexto de retomada da versão mais ortodoxa das doutrinas neoliberais nas esferas política, econômica, social e cultural pelo estado brasileiro. A análise se fundamenta nas teorias críticas, tanto no campo da Educação quanto no da Geografia. Portanto, em alguns autores filiados a essas perspectivas teóricas, a exemplo de Frigotto e Saviani, na Educação; Lacoste e Santos, na Geografia, para analisar o que propõe a referida lei. Conclui-se que a dita reforma apresenta um caráter “minimalista, dual e desigual” (FRIGOTTO, 2016a), e promove a educação como um serviço a ser buscado no mercado educacional e a escola como espaço de formação de produtores e consumidores. Com isso, a razão instrumental se sobrepõe à humanista na educação, desobrigando ou diluindo as ciências humanas, entre elas a Geografia, no currículo, deformando a formação dos jovens filhos da classe trabalhadora. Enfim, constitui-se em um ressurgimento ou uma retomada de teorias pedagógicas pragmáticas a serviço do mercado e em detrimento da formação integral, universal e omnilateral dos filhos dos trabalhadores brasileiros.

Palavras-chave: neoliberalismo; novo ensino médio; Geografia; pedagogias pragmáticas.

¹ Mestre e doutor em Geografia pela UFPE. Professor Adjunto IV da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: pscfarias@bol.com.br.

ABSTRACT

These notes aim to analyze some retrogression of the law 13.415 / 2017, which formulated the Law 9.394/1996, in the national Brazilian education, especially those that directly affect the curricular High School structure. We seek to reveal how, in the letter of this law, the geography appears contemplated. We also seek to characterize the pedagogical ideas that theoretically support this reform, in the current context of resumption of the more orthodox version of neoliberal doctrines in the political, economic, social and cultural background by the Brazilian state. The analysis is based on the critical theories, both in the Education and Geography settings. Therefore, in some authors affiliated with these theoretical perspectives like Frigotto and Saviani in the Education; Lacoste and Santos, in Geography to analyze what the law proposes. We can concluded that this reform has a "minimalist, dual and unequal character" (FRIGOTO, 2016a), and promotes an education as a service to be sought in the educational market and the school as a training space for producers and consumers. Thus, instrumental reason overlaps the humanist in education, releasing or diluting the human sciences subjects, among them the geography, in the curriculum, deforming the young working-class children education. Finally, it formed the resurgence or a resumption of pragmatic pedagogical theories for the market service and to the detriment of the integral, universal and unilateral formation of the Brazilian workers' children.

Keywords: neoliberalism; new Brazilian high school; Geography; pragmatic pedagogies.

INTRODUÇÃO

Entre os componentes conservadores do pacote de mudanças imposto pelo governo ilegítimo de Michel Temer à sociedade brasileira, especialmente à classe trabalhadora, e que recoloca o Brasil nos trilhos de um ultraneoliberalismo e, conseqüentemente, da globalização do capitalismo, de maneira subalterna e periférica, configuram-se as reformas no campo da educação, cujo propósito é enquadrá-la aos ditames do mercado. Entre essas reformas se evidencia o chamado novo Ensino Médio.

Isso foi feito através da Medida Provisória 746/2016, aprovada no Senado e na Câmara Federais, posteriormente sancionada pelo Executivo, o que lhe conferiu um caráter de lei (Lei 13.415/2017) que altera a LDB (Lei nº 9.394) e normatizará o funcionamento dos sistemas de ensino voltados à oferta desse nível de escolarização. Os princípios que regem essa reforma e que estão em consonância com as demandas do mercado, segundo Gaudêncio Frigotto (2016a), representam um "ataque frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 que garantem

a universalidade desse nível de ensino como etapa final da Educação Básica”. Além disso, inviabilizam os objetivos e metas estabelecidos para a educação brasileira, após amplo debate, no Plano Nacional de Educação (PNE).

Em virtude disso, nossos objetivos aqui são tecer algumas notas sobre essas mudanças, sobre o arcabouço conceitual e teórico que embasa as suas “ideias pedagógicas” (SAVIANI, 2013), suas implicações para o sujeito que se quer formar sem que os conhecimentos geográficos se constituam como conteúdo clássico obrigatório dessa formação. Partiremos do princípio segundo o qual a construção de uma “pedagogia contra-hegemônica”, que situe a educação no contexto da sociedade de classes e, portanto, não a naturalize, ou a imposição de uma “filosofia da práxis”, como contradiscurso à “filosofia pragmática” que essa proposta veicula, com a intenção de formar para que “todos sejam governantes” (GRAMSCI, 2006), não pode preterir de ensinar aos nossos jovens, especialmente os da classe trabalhadora, os quais serão os mais prejudicados por essa reforma, a ler o mundo de forma consciente e transformadora, possibilitando-lhes atuar ativamente em seus contextos, e isso não pode ser feito sem que haja a leitura crítica do espaço geográfico concreto ou representado.

PRINCIPAIS PONTOS DA REFORMA QUE DEFORMA

Em entrevista publicada no Portal de Periódicos da Fiocruz, em outubro de 2016, após a anúncio, em setembro do mesmo ano, da dita reforma que deforma, o pensador da Educação Gaudêncio Frigotto (2016a) esclareceu que os argumentos do governo ilegítimo são de que o Ensino Médio no Brasil é o principal desafio da educação brasileira, pois este apresenta um quadro de estagnação das matrículas e o país conta com mais de um milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Ampara-se, também, em um dado de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas de que 40,3% desses jovens apresentam a falta de interesse por essa etapa da educação. Portanto, esta se encontra estagnada, a evasão é muito elevada e há o desinteresse dos jovens por ela, daí a justificativa para reformá-la, com a chamada criação do “Novo Ensino Médio”. Desse modo, o grupo que assumiu o MEC no atual governo golpista e ilegítimo, utilizando-se desses fatores como justificativa, resolveu reformar essa etapa escolar por meio de Medida Provisória. Assim sendo, em 23 de outubro de 2016, publicou a MP 746/2016, que instaura a chamada criação do novo Ensino Médio. Segundo esse grupo, a medida considera prioritárias as necessidades individuais dos estudantes e oferece oportunidades equivalentes às ofertadas nos principais países do mundo.

Com amparo nesses argumentos, após aprovação na Câmara (dezembro de 2016) e no Senado (fevereiro de 2017), sancionado pelo Governo (em 08 de fevereiro de 2017), tudo em caráter de urgência, como, aliás, têm sido impostas as reformas que suprimem os direitos dos trabalhadores por esse governo ilegítimo e impopular, no dia 17 de fevereiro de 2017, o texto final da reforma do Ensino Médio foi publicado no Diário Oficial da União como a Lei 13.415, alterando as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. O referido texto (BRASIL, Lei 13.415, 2017) traz: mudanças na carga horária destinada à formação dos nossos jovens, que deverá passar das atuais 800 horas (4 horas e trinta minutos diários) para 1.000 horas (5 horas diárias), para, progressivamente, ainda ser ampliada para 1.400 horas (7 horas diárias), o que configurará um sistema de educação integral, que deve ser estabelecido no decorrer de 5 anos; na estrutura curricular, definindo que apenas Matemática, Língua Portuguesa e Inglês serão disciplinas obrigatórias nos três anos desse nível da Educação Básica (Artigo 35-A, parágrafos 3^o e 4^o); impactos negativos na formação de alunos e prejuízos na dos professores, ao prever a aceitação de profissionais de “notório saber” no exercício do magistério de temas ou conteúdos que não são da sua formação.

As questões das mudanças curriculares e da liberação de profissionais de “notório saber”, sem a preparação pedagógica para atuar na docência, nos parecem ser as mais preocupantes para quem pensa uma educação que forme integralmente os nossos jovens estudantes, como propunha a LDB de 1996.

No que se refere às questões das mudanças curriculares, o texto enfatiza, ainda, que o currículo para o Ensino Médio se estruturará em duas partes. A primeira, obrigatória para todos os estudantes, e a segunda, dividida nos chamados itinerários formativos, que se estruturam em linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências naturais e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Enfatiza, também, que 60% do currículo serão compostos de disciplinas obrigatórias e 40%, de disciplinas optativas. Assim, no meio do curso, o estudante deverá escolher uma das áreas para se especializar. Quanto ao estudo de uma segunda língua estrangeira, fica facultado aos sistemas de ensino oferecê-lo. Saberes como filosofia, sociologia, artes e educação física estão incluídos como temas transversais ou objeto de estudo dentro de outras disciplinas específicas, portanto, não são incluídos como disciplinas. No caso específico de educação física, a prática será facultativa. História e Geografia não são mencionadas no texto, o que nos leva à interrogação de se tais campos do conhecimento serão obrigatórios ou optativos ou se serão diluídos como conteúdos transversais nas chamadas disciplinas obrigatórias. O texto ainda define que caberá à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio definir quais conhecimentos devem ser ensinados em todo o país aos alunos desse nível escolar (BRASIL, Lei 13.415, 2017). Esse documento está em discussão desde 2015 e ainda não foi concluído. No conjunto, tais medidas correspondem ao que os proponentes definem como flexibilização do currículo, cujo objetivo, segundo os mesmos, é o de possibilitar aos nossos jovens despertar o interesse por esse nível de escolaridade e optar pelos conteúdos que queiram estudar. Para Frigotto (2016b), a ideia dos estudantes optarem pelo que querem estudar é “uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde”.

Por outro lado, a reforma educacional estabelecida para o Ensino Médio mexerá profundamente na formação e profissionalização dos professores, ao abrir o espaço da

docência para a atuação de profissionais tidos como de “notório saber”, conforme estabelece a mesma lei (BRASIL, Lei 13.415, 2017). Desse modo, indivíduos com o chamado “notório saber”, ou seja, sem a formação específica na área de atuação, poderão lecionar no ensino técnico e profissional. Além disso, os profissionais graduados que não tenham cursos de licenciatura estão autorizados a dar aulas nessa etapa da educação. Ainda nesse desiderato, os professores podem ser formados em cursos de licenciatura plena feitos em qualquer faculdade e não exclusivamente em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, Lei 13.415, 2017).

De antemão, aceitamos que precisamos enfrentar a baixa qualidade da formação dos nossos jovens nesse nível de ensino. Entretanto, não concordamos que isso deve ser feito através de uma reforma imposta por medida provisória, forma bastante comum em regimes autoritários, e sem amplo debate com a sociedade, os profissionais que fazem a educação, as famílias e os alunos, estes últimos os mais interessados nessa questão. Aliás, em um governo ilegítimo e estabelecido através de um golpe, com o objetivo de impor à classe trabalhadora as reformas de um projeto de gestão rejeitado pela população, nas urnas, os encaminhamentos não poderiam ser diferentes. Amparando-nos em Frigotto (2016a), concordamos com a sua ideia de que “Apela-se para o interesse dos jovens como argumento, mas sem qualquer discussão com educadores, famílias e com os próprios estudantes sobre o significado da suposta falta de interesse e suas possíveis soluções”. Não é difícil aclarar os equívocos que tornam essa reforma uma deformação, porque trará grandes prejuízos à formação dos jovens brasileiros, especialmente a dos filhos dos trabalhadores.

Ainda segundo Frigotto (2016a), o teor das mudanças no Ensino Médio “prioriza uma formação mínima, dual e desigual”. A prioridade por uma formação mínima pode ser notada, de acordo com a Lei 13.415, em seu artigo 35-A, parágrafo 5^o, no qual fica explícito que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, Lei 13.415, 2017). Assim, disponibiliza-se menos da metade do tempo da formação nessa etapa de escolaridade para os saberes clássicos. Os prejuízos para a formação não param nisso. Conforme Frigotto (op. cit.), a escolha dos itinerários formativos, a exemplo do itinerário em ciências da natureza ou a formação técnico-profissional, pode fazer com que o estudante nunca mais em sua vida tenha acesso a conhecimentos das áreas das ciências humanas e sociais e, por isso, ter sua leitura de mundo fortemente comprometida. Isso, segundo ele, converge totalmente com o Projeto Escola sem Partido e, em conjunto, visa a transformar os jovens brasileiros dessa geração em “analfabetos sociais”. Mesmo que o estudante possa optar por cursar mais de um itinerário formativo, conforme prevê o artigo 36, parágrafo 5^o, da referida Lei, isso está condicionado à disponibilidade de vagas na rede. Na verdade, esta condição depende da capacidade de estrutura e de corpo docente, o que está longe de ser a realidade das escolas públicas, mas é plenamente possível nas grandes escolas privadas. Isso reforça o fosso de formação entre os jovens da classe trabalhadora e os demais dos outros estratos sociais. Por outro lado, para Castilho (2017), ao contrário do que o

governo divulga, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo aluno. Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. Defende a premissa de que a escolha é um engodo, uma ficção, notadamente nas escolas públicas, cujo déficit histórico e estrutural é recorrente. Concordamos com o referido autor e acrescentamos que esse problema será muito maior nas escolas públicas das pequenas cidades, cuja estrutura material e de pessoal é ainda mais precária e elementar.

Não é difícil deduzir que tudo isso corrobora para que a reforma do Ensino Médio imprima uma dualidade à educação dos jovens brasileiros. De um lado, a preparação para o trabalho dos filhos dos trabalhadores, através da formação técnica-profissionalizante, que corresponde ao público a quem se destina esse tipo de instrução, nas redes públicas. De outro, uma formação completa e ilustrada, com conteúdos clássicos, para os filhos das elites. Isso, segundo Roberto Jamil Cury, especialista em legislação educacional, em matéria sobre a supracitada reforma, publicada pelo El País Brasil, em 2016, “vai confirmar algo que na história educacional do Brasil é muito recorrente, que é o que chamamos de dupla rede, a do *homo sapiens e homo saber*”. Esclarece ainda que “A LDB, que define e regulariza a organização da educação brasileira, diz que o Ensino Médio é responsável pela formação completa do cidadão”. No entanto, “Agora, [com essas mudanças] você está cortando a maçã pelo meio, entre quem terá formação operária e quem terá formação intelectual”.

Para Frigotto (2016b), isso retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy, que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro, e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho. Assim, promove-se o “fatiamento do ensino médio, com violenta redução de suas finalidades e da formação que deveria ser básica, unitária e comum a todos os estudantes”. Com isso, “liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública”. Por isso, representa “Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica” (FRIGOTTO, 2016a).

A reforma do Ensino Médio, ao se caracterizar como minimalista e dual, também se constitui como desigual. “Ela camufla o fato de que para a maioria da classe trabalhadora o destino serão as carreiras de menor prestígio social e econômico”. Além disso, por disponibilizar o mínimo dos conteúdos clássicos e destinar a formação técnica-profissional aos jovens pobres, levanta uma barreira imensa para o acesso dos mesmos às universidades públicas. Assim sendo, o caráter desigual da reforma acentua as já históricas desigualdades sociais do nosso país. Por isso, corresponde “a uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil” (FRIGOTTO, 2016b).

Como já dito anteriormente nesse estudo, a reforma também abre o campo da docência para a atuação dos “profissionais com notório saber”, que poderão atuar como professores no itinerário formação técnica e profissional e em áreas de conteúdos afins à sua formação, sem a preparação pedagógica para o magistério, ofertada nos cursos de licenciatura. Concordamos com os argumentos de Castilho (2017), quando afirma que “a formação do professor é indispensável porque há saberes e competências que são específicos da docência”. Ainda afirma que “Ensinar bem uma matéria não requer apenas saber o conteúdo – é preciso compreender o complexo processo ensino/aprendizagem”. Isso envolve uma formação que lhe possibilite dominar os conhecimentos da didática, da psicologia da aprendizagem, da história e políticas educacionais, das metodologias do ensino; pesquisar constantemente a sua prática; fazer o estágio supervisionado. Por outro lado, uma formação pedagógica complementar, para esses profissionais de notório saber, como propõe a Lei 13.415, sem a devida articulação com as epistemologias, conceitos, teorias, temas e conteúdos correspondentes a cada área do saber, só possibilitará um complemento de formação profissional fragmentada. Essa medida corrobora para desvalorizar a formação profissional do professor. Afinal, para que passar anos se capacitando para o exercício do magistério, quando este pode ser exercido por um profissional que basta ter notório saber? Além disso, a entrada desses profissionais com notório saber na educação poderá depreciar ainda mais os já baixos salários dos professores brasileiros, porque acreditamos que os primeiros aceitarão receber soldos mais baixos, fragilizando a luta histórica dos docentes brasileiros por melhores condições de remuneração. Não resta dúvida de que isso também poderá interferir na qualidade do ensino ofertado aos estudantes da rede pública, produzindo, como decorrência, o aprofundamento da baixa qualidade já existente. Outros problemas também podem ser vislumbrados além da questão da formação profissional. Daí, concordamos com os argumentos de Castilho (2017) quando prevê que, “Além dos problemas didáticos, não resta dúvida que isso abrirá ainda mais brechas para contratações emergenciais, minando e deslegitimando o sentido dos cursos de licenciatura”.

Cabe-nos saber qual o lugar do ensino de Geografia na letra da Lei 13.415? O que poderá acontecer com a profissionalização dos professores dessa matéria que são formados nos cursos de Licenciatura em Geografia? Tentaremos esboçar a seguir algumas respostas possíveis para essa questão.

O LUGAR DA GEOGRAFIA NA REFORMA QUE DEFORMA O ENSINO MÉDIO

É tese comum, ao menos entre os pensadores críticos da educação, que a chamada reforma do Ensino Médio, brevemente sintetizada nas páginas anteriores, desmancha, destrói ou deforma as possibilidades de uma formação integral, universal e omnilateral que possibilite aos estudantes uma leitura crítica e transformadora do mundo. Na nossa condição de geógrafo educador, compartilhamos o mesmo ponto de vista. Nossas preocupações não são casuais e tampouco ilações destituídas de fundamentos, mas

baseadas em uma evidência explícita: no texto da Lei 13.415, está ausente e falta clareza sobre a obrigatoriedade da Geografia no currículo dessa etapa escolar. Como já salientado anteriormente, pelo que dispõem os parágrafos 3^o e 4^o do artigo 35-A da referida Lei, apenas matemática, língua portuguesa e língua inglesa serão matérias obrigatórias nos três anos desse nível de escolarização. Matérias como história e Geografia parecem não lograr do mesmo prestígio. No itinerário referente às ciências humanas e sociais aplicadas, no qual as duas devem figurar, não se percebe claramente se isso será com o estatuto de disciplinas ou como conteúdos transversais diluídos em outras disciplinas ou compondo um amontoado disforme no próprio itinerário.

Os esclarecimentos da secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Costa, publicados em matéria do Jornal O Globo *online*, diante dos questionamentos de historiadores e geógrafos após a tramitação, a aprovação, a sanção e a publicação da MP 746/2016 como a Lei 13. 415, não foram muito animadores para os que entendem a importância dessas matérias no Ensino Médio. Segundo a referida secretária, a BNCC do Ensino Médio, que definirá os conteúdos que devem ser ensinados nessa etapa, não trará disciplinas, a ideia de disciplinas está em desuso no mundo, as competências são transversais e tudo é uma mera questão de nomenclatura. As palavras da referida secretária só reafirmam duas grandes preocupações no que toca à Geografia: a sua supressão como disciplina obrigatória e necessária à formação dos jovens brasileiros e a dissolução da carreira do geógrafo.

A importância do saber geográfico para os homens já era salientada por Estrabão, na antiguidade, quando afirmou que quem o cultivava se preocupava com questões relativas à vida e à felicidade. Se quisermos reafirmar essa importância em tempos mais próximos da nossa era, desde Kant, pelo menos, o tempo e o espaço já eram considerados como fundamentais para a compreensão racional da experiência humana sobre a Terra. No campo da educação, um pensador do quilate de Paulo Freire enfatizou exaustivamente a dialética entre a palavra e o mundo, como condição para que a primeira tivesse sentido e o segundo fosse explicado pelos sujeitos do processo ensino/aprendizagem. Mesmo os adeptos das chamadas teorias pós-críticas advogam a grande relevância do espaço para a compreensão da contemporaneidade, a exemplo de Michel Foucault, quando salientou que os esquemas de explicação da modernidade deram primazia ao tempo e caberia esse papel ao espaço na era pós-moderna atual. Esses exemplos nos ajudam a reafirmar que tanto a história quanto a Geografia permitem exercícios de reflexão que são fundamentais no Ensino Médio, etapa escolar que marca o amadurecimento dos estudantes. Por isso, sem essas reflexões teremos uma formação deformante dos nossos jovens, especialmente daqueles que não terão garantidos os direitos a essas reflexões: os filhos dos trabalhadores brasileiros.

No que se refere à Geografia, esta se preocupa em explicar as complexas, diversas e multiescalares relações entre a sociedade e a natureza à luz do espaço geográfico. Trata da produção e reprodução social e histórica do espaço. Preocupa-se com as sociedades humanas em sua espacialidade. Por isso, pode fornecer importantes explicações para

situar os filhos dos que vivem do trabalho no mundo. Pode, muito mais que isso, instrumentalizá-los para que, através da leitura crítica do mundo, possam transformá-lo.

A construção do sentido do mundo pelos jovens da classe trabalhadora tem como lugar privilegiado, embora não de forma exclusiva, as ciências humanas e, nelas, a Geografia tem muito a contribuir para que ela se realize, através da leitura consciente e crítica do seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Por outro lado, para que esses jovens possam fazer essa leitura é preciso dotá-los do domínio de alguns procedimentos metodológicos que são próprios da ciência geográfica: observar, descrever, sintetizar, comparar, explicar, compreender e dominar os fundamentos teóricos e as técnicas de elaboração das representações cartográficas. São esses procedimentos que podem assegurar a competência metodológica para que os mesmos leiam o espaço, reconheçam as diferenças das configurações territoriais dos lugares e regiões, entendam os arranjos políticos e culturais que definem as múltiplas territorialidades dos grupos humanos, e compreendam os movimentos sociais superficiais ou de fundo que dão conformação às paisagens.

Assim, as reflexões, os métodos e as técnicas da Geografia para elaborá-las são fundamentais para que os jovens advindos da classe trabalhadora se tornem capazes de tomar decisões e exercitem a cidadania em toda a sua plenitude e que, portanto, não sejam apenas “cidadãos mínimos, ou seja, cidadãos produtivos (trabalhadores que maximizem a produtividade)” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 52), que correspondem ao tipo de cidadão a que visa formar a proposta de novo Ensino Médio. Dessa forma, o ensino da Geografia pode auxiliá-los a desenvolverem raciocínios que lhes instrumentalizem “para saber pensar o espaço e nele saber agir” (LACOSTE, 1997). Desenvolver essa sabedoria é fundamental para qualquer projeto educativo que se proponha a emancipar os filhos da classe trabalhadora.

Sobre o papel da educação na formação de homens sábios, Perez (2001, p. 119) nos chama a atenção para seguinte fato:

(...) a nossa humanidade realiza-se não pelo conhecimento, mas pela sabedoria. Formar homens sábios (e não eruditos) deve ser o ideal da educação. A sabedoria constrói-se a partir da compreensão, e esta não se desenvolve somente a partir do ponto de vista intelectual-racional. Uma educação comprometida com o desenvolvimento da humanidade é uma educação para a sabedoria – uma educação e uma escola voltadas para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, portanto, inclusiva e compreensiva.

Uma formação escolar que possibilite os jovens das classes populares o saber pensar e agir sobre o espaço geográfico é parte imprescindível dessa sabedoria necessária para se construírem projetos sociais alternativos e inclusivos, já que o domínio do espaço é condição para as estratégias políticas, econômicas e culturais da classe social que vive do trabalho, em suas lutas diárias para participar das decisões que afetam as suas vidas, para manter suas estratégias produtivas de sobrevivência e para reproduzir suas manifestações culturais e, por conseguinte, sua identidade, nas cidades e nos campos do Brasil. Assim sendo, um processo de escolarização que possibilite a construção de

raciocínios geográficos, por esses jovens, tem muito a colaborar com o “educar para que todos tenham condições de se tornar governantes” (GRAMSCI, 2006), uma vez que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos das/nas decisões que afetam seus contextos territoriais.

Em outras palavras, o espaço geográfico é produto, reflexo, meio e condição de reprodução social. É, acima de tudo, como enfatizou Santos (1997), instância do social que contém as outras instâncias: social, econômica, política, cultural etc., e é, por elas, contido. Por isso, é fundamental para a compreensão da complexidade do social. Em função disso, revela a sociedade em suas contradições, desigualdades e injustiças, as quais podem ser compreendidas pelas reflexões geográficas. Portanto, tais reflexões são fundamentais no Ensino Médio e negá-las aos jovens populares é precarizar a sua formação política, é torná-los alheios ou distantes dos projetos que se propõem a promover a emancipação humana, é distanciá-los do exercício político que vise a edificar uma humanidade solidária, é inviabilizar a construção de projetos sociais alternativos.

Nesse contexto, com a proposta pragmática do novo Ensino Médio, que se propõe a formar cidadãos produtivos entre os jovens filhos da classe trabalhadora, e, para isso, retira as reflexões geográficas do rol das disciplinas curriculares obrigatórias e acena com a possibilidade de diluí-las em outras disciplinas ou no itinerário ciências humanas e sociais aplicadas, corre-se o perigo de deformar a formação humanista desses jovens.

Assim, o projeto do novo Ensino Médio comporta os fundamentos de uma educação voltada para a adaptação e para a preparação de sujeitos aptos a responder com eficiência e de maneira eficaz às exigências do mercado. A retirada da obrigatoriedade da Geografia ou a sua diluição em outras disciplinas nessa etapa escolar corresponde a uma das faces mais evidentes do projeto, que é a de dismantlar a formação básica e tolher o pensamento crítico, necessários em qualquer projeto de mudança, fundamental para qualquer utopia de ruptura com os parâmetros sociais do capitalismo vigente.

Nesses termos, como enfatiza Mézarós (2008, p. 27), “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Transformação essa que está longe dos interesses das elites econômicas que tomam os sistemas escolares como espaços de produção de sujeitos conformistas e preparados para servir às engrenagens do sistema produtor de mercadorias. Desse modo, ainda segundo o referido autor (op. cit., p. 27), “procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos”. Por isso, para ele, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Sendo assim, essa proposta de reforma que deforma carrega em si uma intenção: a formação de sujeitos obedientes, adaptados, despolitizados, individualistas, responsáveis pelo seu dever, incapazes de pensar em projetos sociais coletivos de mudança, verdadeiros “analfabetos sociais” (FRIGOTTO, 2016b). Por outro lado,

propõe-se, com ele, a dar continuidade à máquina educacional que trabalha para a manutenção da produção social de “deficientes cívicos”, em termos políticos e culturais (SANTOS, 2002). Nesse sentido, visa a operacionalizar, através da educação, a edificação dos sujeitos sociais que Márcia Tiburi (2016, p. 11), inspirada em Theodor Adorno, reconheceu existirem em pleno século XXI, ou seja, sujeitos de consciência dissociada, incapazes de estabelecer nexos entre a cultura [técnica] e as questões humanas.

Por fim, cabe esclarecer que em nenhum outro momento da história educacional brasileira e em nenhum outro país do mundo se aventou preterir da Geografia como saber obrigatório para a formação integral da juventude. No Brasil, ao menos desde o Império, a Geografia sempre gozou da condição de disciplina obrigatória e os saberes por ela veiculados sempre foram considerados importantes na formação dos estudantes, em todos os níveis. Nem mesmo na reforma educacional do período ditatorial (Lei 5. 692/71), resultante dos acordos MEC/USAID, que objetivava ajustar a educação brasileira à ruptura perpetrada pelo golpe militar de 1964, os saberes geográficos deixaram de compor o currículo obrigatório do Ensino Médio, embora com carga horária reduzida, muitos professores amordaçados e objetivos voltados para o enaltecimento do nacionalismo patriótico tão necessário aos idealizadores da máxima que visava a rechaçar as correntes divergentes de pensamento ao “Brasil: ame-o ou deixe-o”. Esses saberes continuaram obrigatórios na reforma da década de 1990 (Lei 9. 394/96), que já apontava para a guinada pragmática/tecnicista da educação nacional, objetivando enquadrá-la aos ditames do mercado, em um período de adoção das doutrinas neoliberais pelo Estado brasileiro. Enfim, sem uma sólida formação humanista dos jovens brasileiros, especialmente dos advindos da classe trabalhadora, o que impõe a obrigatoriedade do ensino das ciências humanas e sociais, a exemplo da Geografia, a reforma educacional do Ensino Médio, pelo seu pragmatismo ideológico/filosófico, pela tentativa de interdição de uma ideologia de esquerda e de uma filosofia da práxis, sorrateiramente incorpora as ideias do projeto “Escola sem Partido”, defendido por segmentos conservadores da sociedade brasileira e pelas bancadas da bíblia, do boi e da bala no Congresso Nacional.

Fica explícito, também, que tudo isso impactará negativamente na carreira do geógrafo, acenando com a sua destruição e dissolução.

A licenciatura em Geografia, em que pese a oferta do bacharelado, é quem tem permitido, indiscutivelmente, maior alcance dos egressos ao mercado de trabalho. Este fato acompanha essa disciplina desde a sua institucionalização, na Alemanha, no século XIX, quando os cursos de graduação nessa disciplina foram criados para formar os professores e atender às demandas dos sistemas escolares, conforme destaca Castilho (2017). Esse exemplo foi seguido por outros países centrais, como a Inglaterra e a França, mas também pelo Brasil, quando, especialmente a partir da década de 1930, em função do projeto de construção da identidade nacional do jovem brasileiro pelos sistemas escolares, essa disciplina ganhou relevo e foram criados os primeiros cursos objetivando formar os professores para o seu magistério.

A partir de então um fato ficou evidenciado: a grande demanda por profissionais da Geografia vem das escolas. Desobrigá-la ou diluí-la, como nos parecem ser as duas principais possibilidades apontadas pela Lei 13.415 para o novo Ensino Médio, é promover a retração da demanda por esses profissionais, o que coloca em questão o futuro dos mesmos e da licenciatura nesse campo do saber. Sem a sua obrigatoriedade, é evidente que o espaço de atuação do professor de Geografia se restringe. Por outro lado, a sua diluição curricular como tema transversal pode abrir espaço para que seus saberes sejam ministrados pelos professores de outras áreas, afins ou não, e por profissionais de notório saber (os seus bacharéis ou de outras disciplinas das humanidades), recrudescendo uma condição histórica que já acontece em seu ensino. Assim sendo, as duas alternativas apontam para a destruição ou dissolução da carreira do geógrafo educador.

Ademais, se entendermos que a função da Geografia é possibilitar a leitura crítica, consciente e transformadora do mundo pelos jovens da classe trabalhadora e que estudam nas escolas públicas do Brasil, não podemos desconsiderar as ideias de Castilho (2017) quando chama a nossa atenção para que essa situação sirva de reconhecimento sobre a situação da educação e da formação do professor. Que sirva para revermos o modo como discutimos o ensino e como a escola real aparece em nossos debates. No que toca à questão do ensino de Geografia e da formação do seu professor na licenciatura, isso se torna ainda mais necessário e urgente.

Não é nenhum exagero admitir a persistência de uma metodologia fragmentada, informativa, generalista, descontextualizada, mnemônica, amparada no livro didático e que pouco contribui para a construção do raciocínio espacial ou da reflexão geográfica do mundo, pelas crianças e pelos jovens brasileiros, no ensino da disciplina geográfica em todos os níveis de escolarização do Brasil, mesmo com a possibilidade de abordagens pedagógicas mais atualizadas e comprometidas com a formação política dos alunos.

Também não é exagero admitir que a formação do professor de Geografia parece contribuir, sobremaneira, para que isso continue acontecendo. A título de exemplos, podemos destacar: a persistência das velhas dualidades entre o físico e o humano, bem como entre os conceitos, as teorias, os conteúdos, a preparação didático-pedagógica e os estágios supervisionados, que são fundamentais para lecioná-la, apesar de muitas propostas curriculares que se propõem a superar o velho esquema formativo “3+1”; a desvinculação das pesquisas com o ensino, pois as primeiras atendem muito mais ao que se espera do bacharel e pouco enfatizam a questão do ser professor e do ensinar essa disciplina; o descompromisso da maioria dos professores formadores com a formação para a docência, o que representa uma silenciosa bacharelização da licenciatura, entre tantos que não se constituem em objetivos principais dessa reflexão.

Assim sendo, façamos da luta pela manutenção da obrigatoriedade da Geografia em todo o currículo da Educação Básica um motivo para discutirmos o seu ensino nas escolas e a formação do professor que preparamos para esse exercício. Para isso, deveremos deixar que as nossas torres acadêmicas de marfim se transformem em escombros, em ruínas. Precisaremos abandonar as nossas “ilhas de produção” de nacos

de saber que não referendam o ensino dessa matéria. Só assim superaremos nossa indignação como retórica, pois ela não esconde o individualismo e a competição que têm estruturado a nossa prática e inviabilizado a montagem de estratégias coletivas de ação, voltadas à construção de projetos sociais coletivos e alternativos, e que não podem prescindir da leitura crítica do espaço geográfico pelo estudante. Só assim evitaremos que o Estado ponha a pá de cal definitiva no futuro de uma disciplina moribunda nos sistemas escolares.

Resta-nos saber em que se fundamenta, no conjunto das teorias da educação, essa proposta de reforma que aponta para a supressão ou diluição das reflexões geográficas na formação em nível médio dos nossos estudantes, com todos os prejuízos acima apontados.

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA DA REFORMA QUE DEFORMA

A chamada reforma atual do Ensino Médio segue o mesmo perfil da reforma educacional da década de 1990, quando o MEC era dirigido por Paulo Renato de Souza e o governo era exercido por Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Inclusive, quem comanda o processo atual é a mesma figura dessa década e desse governo, a secretária executiva desse ministério: Maria Helena Guimarães Costa. Desse modo, entendemos que essa reforma atual aprofunda um processo de mudanças conservadoras que enquadra a educação nos ditames do mercado, iniciado naquela década. As mudanças educacionais da década de 1990 foram sugeridas e orientadas por instituições supranacionais e financeiras, tais como a ONU, através da UNESCO, o FMI e o Banco Mundial. Nada nos induz a duvidar de que tais instituições estão por trás da reforma atual.

Por isso, para entendermos tal reforma que deforma é necessário compreender os planos político e econômico no Brasil, tomando a década de 1990 como o início, e o ano de 2016 como o de retomada e aprofundamento desses planos. A ascensão de Michel Temer ao poder, em 2016, como figura representativa de um governo plutocrata de direita, após a destituição da Presidente Dilma Rousseff (do PT) por um fraudulento processo de impeachment, objetivou implementar o projeto de governo do PSDB, que foi derrotado nas urnas, em 2014, visando a atender aos interesses das elites econômicas nacional e internacional. Para isso, retomaram-se, de maneira ortodoxa, os princípios da doutrina neoliberal, como havia sido receitado como modelo de gestão do Estado para toda a América Latina, pelas instituições financeiras internacionais (FMI e Banco Mundial), a partir do Consenso de Washington, em 1989, e que foi amplamente executado durante a década de 1990 e começo da posterior. Assim, o governo golpista, ilegítimo e impopular dos plutocratas representados por Michel Temer passou a atuar no sentido de solapar os direitos dos que vivem do trabalho e a instaurar reformas de ajustes estruturais que dão primazia ao mercado, a exemplo da aprovação da PEC 241/55 do Teto de Gastos (que congela os gastos públicos com educação e saúde para assegurar o pagamento da dívida pública do Estado com o sistema financeiro privado, representado pelos grandes

bancos), da lei da terceirização (Lei 13.429, que altera a Lei 6.019, permitindo a terceirização irrestrita, inclusive nas atividades fins), das reformas trabalhista e previdenciária (em tramitação nas esferas do legislativo), da retomada das políticas de privatização do que restou do patrimônio público brasileiro, entre outras políticas de austeridade que asseguram um Estado mínimo para a população e que atua no sentido de possibilitar um amplo campo de ação para o mercado. Em síntese, trata-se da retomada do “ataque ao estado regulador e a defesa do estado liberal, idealizado pelos clássicos” (FIORE, 1998, p. 116, *apud* SAVIANI, 2013, p. 426), a exemplo de Adam Smith.

Os parâmetros da regulação do Estado, que se amparam nas estratégias neoliberais radicais de desregulamentação, flexibilização, privatização, ajustes estruturais etc., buscam torná-lo coerente com a reestruturação dos processos produtivos e com as mudanças no regime de acumulação do capitalismo, com a substituição do fordismo pelo toyotismo.

O primeiro regime de acumulação, de acordo com Saviani (2013, p. 427),

[...] apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa; incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa.

Já o segundo

[...] apoia-se em tecnologias leves, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (op. cit., p. 427).

Além disso, a economia dos serviços cresce exponencialmente e passa a se constituir como importante geradora de lucros para os capitalistas, o que leva alguns analistas a classificarem essa atual fase do capitalismo de economia dos serviços.

Nesse contexto, a educação passa a ser considerada não como direito, como necessária ao aperfeiçoamento humano, mas como um serviço a mais a ser ofertado pelo mercado e sujeita ao controle e regulação da Organização Mundial do Comércio (OMC). Para Chauí (2016, p. 16), com o neoliberalismo, “a ideia é a de que um direito social e político é aquilo que pode ser transformado em serviço e comprado no mercado”. Com isso, “o núcleo da privatização [também] está em outro lugar, está na transformação de um direito social em serviço que se compra e vende no mercado [...]”. A escola, especialmente a pública, deve ser gerida como uma empresa e considerada como o lugar da formação do trabalhador nas competências e habilidades exigidas pela produção, pelo mercado. Em outras palavras, deve formar o “cidadão produtivo” (FRIGOTTO &

Clavatta, 2003, p. 50), ou seja, “o trabalhador que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente”, assegurando assim elevadas taxas de mais-valia para o capitalista.

Com isso, conforme nos aclara Tiburi (2016), “A instituição escolar associada ao mercado rebaixa a educação ao comércio de mercadorias. Rebaixa as pessoas a produtores e consumidores que devem apenas encaixar-se em um mercado”. Se isso já se evidenciava na década de 1990, ganha contornos dramáticos na atual reforma deformante dos jovens filhos dos trabalhadores, com o chamado novo Ensino Médio.

Cabe à escola, também, difundir a ideia da inexorabilidade da história triunfante da sociedade de mercado, através da difusão do seu modo de vida. Para isso, deve estimular o empreendedorismo, a competição, o mérito, a individualização entre os sujeitos do processo ensino/aprendizagem. Em suma, “Trata-se de uma cuidadosa elaboração super-estrutural e ideológica da forma de representar, falsear e cimentar a visão unidimensional do capitalismo sobre a realidade econômica, psicossocial, política e cultural” (FRIGOTTO & Clavatta, 2003, p. 51).

Assim sendo, não se pode desvincular a reforma educacional com o novo Ensino Médio dos processos socioeconômicos, políticos e culturais que o neoliberalismo põe em marcha. Logo, não podemos desvincular tais mudanças sem entender a articulação entre a tecnosfera e a psicosfera (SANTOS, 1999) ou as relações entre a estrutura e a superestrutura, como definiu Marx. Isso porque o avanço das forças produtivas e as mudanças nos parâmetros de organização do trabalho, com a passagem do keynesianismo/fordismo para o neoliberalismo/toyotismo, amparados nas tecnologias da informação, repercutem sobre as relações sociais de produção. Para reproduzir tais relações, exige-se a reprodução das ideias que as suportam e, desde o alvorecer da burguesia como classe social hegemônica, os sistemas escolares se constituem em espaços fundamentais para a difusão do modelo de sociedade, homem e ideologia coerente com os seus princípios.

Com o neoliberalismo/toyotismo, as ideias pedagógicas de esquerda, a exemplo das pedagogias sócio-histórica, crítica social dos conteúdos e libertadora, que ganharam terreno no campo educacional na década de 1980, sofrem grande inflexão. Nesse contexto, o discurso sobre o fracasso da escola pública passa a ser atribuído à incapacidade do Estado em geri-la. A educação deixa de ser pensada como um fator de transformação social e são retomadas as teorias pedagógicas que a consideram como importante para a reprodução e continuidade da ordem social estabelecida, para a adaptação dos sujeitos a essa ordem, ao menos entre os seus pensadores encastelados nas esferas do Estado e que definem os rumos da educação do país em consonância com os interesses das elites econômicas nacional e internacional. Daí, abre-se o espaço educacional para as influências das ideologias e das ideias pedagógicas liberais coerentes com o funcionamento do mercado, e para a atuação da iniciativa privada. Desse modo, torna-se necessário caracterizar, brevemente, as ideias pedagógicas que estão na base da estruturação curricular do novo Ensino Médio.

Conforme esclarece Saviani (2013, p. 426), não é fácil caracterizar, em suas grandes linhas, essa nova fase das ideias pedagógicas que ganham contorno com o neoliberalismo. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Ainda para ele, não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passaram a circular já nos anos de 1980 e que se tornaram hegemônicas na década de 1990. Por isso, a referência a essas ideias se encontra fora delas, nos movimentos que as precederam. Tais ideias, na nossa interpretação analítica, são retomadas com força pela reforma educacional imposta pelo governo ilegítimo que ocupou o poder no Brasil em 2016, cuja maior expressão é a reforma do Ensino Médio.

Ainda segundo Saviani (op. cit., p. 426), “esses movimentos ao precedente tendem a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo””, para revesti-las de novidade, de modernidade ou pós- modernidade. Tais categorias centrais são, para ele, o neoprodutivismo, o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. Nesse estudo, procuraremos vincular a reforma do Ensino Médio atual a algumas delas. Especificando que elas se constituem em teorias velhas que são ressignificadas no contexto do presente. Entre elas, destacaremos a teoria do capital humano, o neoprodutivismo, o neo-escolanovismo, a pedagogia das competências, o neotecnicismo e a pedagogia corporativa. No conjunto, tais teorias expressam o caráter pragmático que reveste a reforma deformante em questão. Salientamos também que os fundamentos para tal análise foram buscados em Saviani (2013) e Frigotto e Ciavatta (2003).

Em linhas gerais, não resta dúvidas de que a reforma que deforma o Ensino Médio (Lei 13. 415/2017) reforçou a importância da educação escolar nesse nível para a economia, para a produção. Ela se prende ao discurso reinante de que um dos gargalos da nossa economia é a baixa formação dos nossos jovens, portanto, dos trabalhadores. Por isso, adota-se um pragmatismo pedagógico cujo objetivo é a formação do trabalhador ou do “cidadão produtivo”. Para isso, vale-se de “velhas teorias desenvolvimentistas, tais como a teoria do capital humano” (MUELLER, 2017), elaborada pelo economista norte-americano Theodor W. Schultz, na década de 1950. Esta teoria configurou os sistemas escolares “na era de ouro do capitalismo, dominada pela economia keynesiana e pela política do Estado do Bem- Estar, que preconizava o pleno emprego”. Inclusive, fundamentou a reforma tecnicista da educação brasileira do período militar. Para isso, “a escola se encarregaria de preparar a força de trabalho educada em um mercado de mão-de-obra em expansão”. Para cumprir esse papel, deveria “formar progressivamente o trabalhador para que este fosse incorporado pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, op. cit., p. 427).

No contexto da economia neoliberal, a teoria muda de sentido. Passa a dar ênfase às capacidades e competências individuais que se podem adquirir no mercado educacional para que o trabalhador possa se situar melhor no competitivo mercado de

trabalho, bastante reestruturado pelo desemprego constante e estrutural. Portanto, está voltada para a satisfação de interesses privados. Os objetivos se deslocam da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento que, nas escolas, procuravam assegurar a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definitivos em um mercado que se expandia para o pleno emprego. Atualmente, é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, op. cit., p. 429). Como o pleno emprego não é possível em um cenário de crise constante, o que ele espera das oportunidades escolares é a empregabilidade.

É da ressignificação da teoria do capital humano que se alimenta a busca de produtividade na educação, assumida a partir década de 1990, e retomada atualmente sob a forma do neoprodutivismo, resultante da metamorfose do produtivismo como ideia pedagógica incorporada pelos sistemas escolares e que visava a qualificar o trabalhador para os empregos que, na época fordista, eram exercidos, até a aposentadoria, na mesma estrutura produtiva.

No contexto atual, a escola deve possibilitar ao indivíduo construir o capital humano necessário às condições para a empregabilidade dentro de uma estrutura tecnológica/produtiva constantemente cambiável. Daí, a sua função passa a ser ensinar aos indivíduos do processo ensino/aprendizagem a “aprender a aprender”, isto é “aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, op. cit., p. 429).

Para que a escola forme um indivíduo plástico, para moldá-lo, adaptá-lo, flexibilizar as suas competências para o trabalho e lhe possibilitar, assim, a empregabilidade, as ideias pedagógicas atuais retomam as ideias pedagógicas do escolanovismo, agora como neo-escolanovismo. Na sua origem, o escolanovismo “valorizava os processos de convivência entre crianças, o relacionamento entre elas e os adultos, a adaptação”. Nele, o “aprender a aprender significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de toda a sociedade” (SAVIANI, op. cit., p. 429). Na conjuntura neoliberal atual, “na qual os indivíduos não são pensados nem como átomos nem como classe, mas como um investimento” (CHAUÍ, 2016, p. 10), os mesmos “devem investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e empregabilidade” (FONSECA *apud* SAVIANI, op. cit., p. 430) que os habilite para a constante competição pelos empregos. O “aprender a aprender” ganha a conotação de condição para a adaptação do sujeito a um mundo cambiante, inseguro, individualista, competitivo, como supõe o neoescolanovismo.

Isso se traduz em mudanças no processo ensino/aprendizagem, quais sejam: o eixo do processo educativo se desloca do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos

para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade (SAVIANI, op. cit., p. 429). No que se refere ao papel do professor, “deixa de ser o de quem ensina para ser o de quem auxilia o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (*idem, ibidem*).

O “aprender a aprender” revela outra face pedagógica: a pedagogia das competências, cujo fundamento é o de “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (op. cit., p. 433). Por outro lado, “Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”” (op. cit., p. 433). Nesse sentido, “as escolas ou as empresas devem ajustar o perfil dos indivíduos, ensinando-lhes por competências para maximizar a eficiência” (op. cit., p. 436). Pensamos que isso converge plenamente para uma das ideias que permeiam a reforma deformante do Ensino Médio: a dos itinerários optativos, que parecem querer ajustar o ensino ao suposto perfil dos estudantes, ou seja, uma formação operária para os pobres e uma formação para o comando, para os ricos. Portanto, o ideário da pedagogia das competências, acreditamos, objetiva “tornar os sujeitos mais produtivos para o trabalho e para a vida em sociedade” (op. cit., p. 436). Sociedade esta cada vez mais individualizada e organizada para que todos compitam entre si.

Em vista do pragmatismo que se vislumbra nessas ideias, elas nos levam a outra tendência pedagógica velha e ressignificada atualmente: a pedagogia tecnicista, agora metamorfoseada em neotecnicismo. Na sua fundamentação original, o tecnicismo baseava-se na “uniformização e no rígido controle do processo ensino/aprendizagem, como reclamava o taylorismo/fordismo”. Com o neotecnicismo, “busca-se flexibilizar, como exige o toyotismo”. Assim, “o controle decisivo se desloca do processo para os resultados”. No ensino, as avaliações externas e padronizadas ganham relevância porque se busca “garantir a eficiência e a produtividade do processo”. O Estado assume essa função como a mais relevante e “como o seu principal papel”. Pensamos que estes parâmetros de avaliação serão recrudescidos com a reforma do Ensino Médio. Além disso, acreditamos que uma das mudanças possíveis no sistema de avaliação será a da predominância de testes que privilegiarão as chamadas disciplinas obrigatórias. Outra mudança que se evidencia é a de que o neotecnicismo compõe a própria estrutura curricular, através do itinerário formativo formação técnica e profissional. Enfim, a pedagogia neotecnicista se faz presente alimentada pela busca de “qualidade total” na educação e, com isso, abre espaço para a penetração da “pedagogia corporativa” (SAVIANI, op. cit., p. 437), esta correspondente ao modelo de organização empresarial que penetra nas escolas através da atuação de empresas ou fundações que passam a estabelecer cursos de formação para professores, modelos de gestão dos sistemas escolares e das escolas, planejamento do processo ensino/aprendizagem, premiação para os docentes que obtiverem êxitos na aprendizagem dos alunos etc. Com a pedagogia corporativa, as formas de organização empresarial invadem os espaços escolares. A

proposta que coloca a formação técnica/profissional na composição do que se deve ensinar, como determina a Lei 13.415, que reformulou/deformou a educação média brasileira, pode estreitar ainda mais a atuação empresarial nas escolas públicas, transformando-as em um campo fértil para o florescimento das suas ideias e para a expansão das formas de organização empresarial e da atuação de empresas e fundações de instituições privadas sobre o ensino e a gestão educacional.

Enfim, não é exagero considerar que a reforma do Ensino Médio aprofunda a expansão das correntes pragmáticas da pedagogia na formação dos jovens brasileiros, notadamente dos que advêm da classe trabalhadora. Assim, não é aleatório afirmar que essa reforma denota a unificação entre a razão e o dinheiro. Dessa forma, com ela, a razão instrumental triunfa sobre o pensamento humanista. Por isso, ela impõe itinerários de formação técnica/profissional e enxuga o currículo, retirando dele a obrigatoriedade ou diluindo as disciplinas humanistas, como a Geografia, em outras disciplinas, o que impossibilita aos alunos construir suas leituras críticas do mundo. Por tudo isso, justifica-se que essa reforma encaminha um destino de párias do capital aos jovens pobres brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo Ensino Médio corresponde a mais uma das reformas conservadoras impostas, pelo governo ilegítimo e golpista de Michel Temer, à sociedade e, principalmente, aos trabalhadores brasileiros. As mudanças mais evidenciadas para esse nível de ensino, conforme a Lei 13.415, são às relativas à carga horária, à configuração curricular e à formação do professor, nesse último caso com a permissão para que pessoas, sem a preparação para o magistério, mas como notório saber, possam atuar no campo educacional nesse nível, com todas as implicações que isso pode trazer para a profissionalização docente.

Tudo isso corrobora para que a mesma possa ser definida como um conjunto de mudanças que faz a educação nacional retroceder aos mais baixos níveis de qualificação. Assim, constitui-se como uma reforma “mínima, dual e desigual” (FRIGOTTO, 2016b), porque não garante uma formação integral, universal e omnilateral aos filhos dos trabalhadores brasileiros e, por isso, constitui-se como um ataque frontal ao que reza a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, pondo os objetivos do PNE em risco.

Nessa conjuntura, a Geografia não aparece como disciplina obrigatória e se acena com a possibilidade de que a mesma se dilua no chamado itinerário formativo ciências humanas e sociais aplicadas na BNCC, o que trará grandes prejuízos para a formação dos jovens pobres, que não terão as possibilidades de dispor da leitura consciente, crítica e transformadora do mundo à luz do espaço geográfico e nem dominarão os procedimentos metodológicos dessa ciência e que são fundamentais para a realização dessa leitura. Por outro lado, a desobrigação ou diluição curricular da Geografia impactará na formação e provocará a redução da demanda pelo trabalho do geógrafo nas escolas desse nível.

Por fim, o projeto novo Ensino Médio corresponde a uma reforma que deforma a formação dos jovens pobres brasileiros e, assim sendo, torna-lhes impossibilitados de construir uma leitura política do mundo que lhes ajudem a superar o atual estado de coisas que os exclui. Pelo seu pragmatismo pedagógico, que atende ao contexto ultraneoliberal atual, no qual a educação é tida como serviço e a escola como o espaço de formação de consumidores e produtores, essa reforma acena com o triunfo da razão instrumental sobre o pensamento humanista, daí, carrega em si uma intenção: a formação de sujeitos obedientes, adaptados, despolitizados, individualistas, responsáveis pelo seu dever, incapazes de pensar em projetos sociais coletivos de mudança, verdadeiros “analfabetos sociais” (FRIGOTTO, 2016b); propõe-se a dar continuidade à máquina educacional que trabalha para a manutenção da produção social de “deficientes cívicos”, em termos políticos e culturais (SANTOS, 2002) ou visa a operacionalizar, através da educação, a edificação dos sujeitos sociais que Márcia Tiburi (2016, p. 11), inspirada em Theodor Adorno, reconheceu existirem em pleno século XXI, ou seja, sujeitos de consciência dissociada, incapazes de estabelecer nexos entre a cultura [técnica] e as questões humanas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 01 de junho de 2017.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. In: **Pragmatismo Político**. 2017. Disponível em <https://www.pragmatismopolitico.com.br>. Acesso em 28 de maio de 2017.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade brasileira: autoritarismo por todos os lados. Entrevista. In: **Revista Cult**, ano 19, n. 209, fevereiro/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. In: **Portal de Periódicos da Fiocruz**. 2016a. Disponível em periodicos.fiocruz.br/pt/gov/gaudencio-frigotto. Acesso em 01 de Junho de 2017.

_____. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016b. Disponível em www.anped.org.br. Acesso 01 de junho de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1); 45-60 p, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Continho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LACOSTE, Yves. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução: Maria Cecília França. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do trabalho).

MUELLER, Rafael Rodrigo. O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 670-686, abr./jun., 2017.

PAINS, Clarissa; ALVIM, Mariana & MARIZ, Renata. Ausência de história e Geografia no novo ensino médio gera apreensão. In: **O globo**. Disponível em <https://oglobo.globo.com>. Acesso em 01 de maio de 2017.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Leituras de mundo/leituras de espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001, 101 – 121 p.

ROSSI, Marina. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. In: **El País Brasil**. Disponível em <https://brasil.elpais.com>. Acesso em 01 de maio de 2017.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **O país distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação).

TIBURI, Márcia. Educação meia-boca. Sobre a dissociação da consciência. In: **Revista Cult**, ano 19, n. 219, dez./2016.