

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

BIANCA DE SOUZA ROCHA

**BNCC E GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO
NAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL**

UBERLÂNDIA
2020

BIANCA DE SOUZA ROCHA

**BNCC E GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO
NAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL**

Monografia apresentada ao Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Miranda

UBERLÂNDIA
2020

Dedico este trabalho à Carolina e à Leandra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, por toda paciência, companheirismo e aprendizado.

A todos os meus familiares e principalmente às mulheres da minha família que em suas lutas diárias e por vezes incompreendidas, tornam o mundo e o meu mundo melhor. Leandra, Yara, Maria Laura, Regina, Ana, Bruna e Bia, obrigada! À Carolina, a minha mais genuína gratidão.

A todas as minhas amigas e amigos, sobretudo ao Alison, Patrícia, Thaynara, Mateus, Frank, Thiago, Júlia, Thaís, Mária, Marcela, Arieli, Márcia, Gustavo, Alex, Pâmella, Bruna, Juliane, Caio, Paulo, Richard, Rafael, Marcelo e Café, vocês são fundamentais na minha vida.

Ao pessoal do Laboratório de Ensino de Geografia e a todos os colegas de curso e trajetória.

E a todas e todos que por ventura não citei, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como proposta fundamental discutir a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, com foco na Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio e o ensino de Geografia na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em uma primeira aproximação com o tema, dialogamos com autores que realizam um resgate histórico e contextualizam o neoliberalismo no âmbito educacional, levantando pontos importantes para se compreender a educação sob a lógica do neoliberalismo como uma nova racionalidade, para a qual contribui o pós-modernismo como ideologia. Em um segundo momento, discutimos as concepções pedagógicas, o conjunto de pressupostos teórico-metodológicos que elas carregam e como essas, que norteiam o trabalho docente, podem estar atreladas ao neoliberalismo e ao pós-modernismo formando sujeitos adaptados e aptos para o mercado de trabalho sob essa nova racionalidade. Da aproximação dessas discussões realizamos a análise da BNCC e de suas implicações para a Geografia no ensino médio na perspectiva crítica da educação para a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Identificamos na nova reforma curricular do ensino médio, da qual a BNCC faz parte, aspectos relacionados ao neoliberalismo com impactos negativos para a formação plena dos alunos, sobretudo, daqueles das classes trabalhadoras.

Palavras-chave: BNCC. Neoliberalismo. Concepções Pedagógicas. Geografia. Ensino médio.

ABSTRACT

This essay has as its fundamental propose the discussion of the influence of neoliberalism in the Brazilian educational politics, focusing on the Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brazilian National Curricular Communal Base) and the teaching of Geography on the knowledge field of applied Human and Social Sciences. At a first approximation with the theme, we can dialogue with authors that make a historical rescue and put in context the neoliberalism in the educational sphere, raising important points to understand the education under the neoliberal view with a new rationality, to which the postmodernism contributes as an ideology. Then, at second, we discuss the pedagogical conceptions and the group of theoretical-methodological assumptions they hold, and how those, that guide the teaching work, may be attached to neoliberalism and postmodernism forming people that are apt and adapted to face the labor market under this new rationality. From the approximation of this discussions, we make the analysis of BNCC and its impacts on the teaching of Geography on High School under the critic perspective of education, to the emancipation of individuals and the social transformation. We can identify in the new high school curricular renovation, which BNCC is a part of, aspects related to neoliberalism with negative impacts in the student's full formation, mainly those students from the working class.

Key words: Neoliberalism, Pedagogical Conceptions, BNCC, Geography, High School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MODELO NEOLIBERAL E SEUS REFLEXOS NO SISTEMA EDUCACIONAL.....	12
2.1 A origem do neoliberalismo e suas bases formativas.....	13
2.2 Inserção e influência do neoliberalismo no sistema educacional.....	20
3. AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E AS BASES FORMATIVAS EDUCACIONAIS DA PERSPECTIVA NEOLIBERAL E PÓS-MODERNA.....	29
3.1 As tendências pedagógicas na prática escolar e suas influências no contemporâneo	29
3.2 O conhecimento a partir da perspectiva neoliberal e pós-moderna: uma análise para a construção das suas bases formativas educacionais	41
4. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DA BNCC E DA GEOGRAFIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS.....	48
4.1 A questão curricular e uma breve contextualização da BNCC.....	48
4.2 A BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Geografia no novo ensino médio.....	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69

1. INTRODUÇÃO

As transformações que refletem e que são mobilizadas para atender as demandas do capital e as mudanças decorrentes do modo de produção estabelecido estão presentes no campo educacional brasileiro. Busca-se, nesta pesquisa, compreender como ocorre a influência do neoliberalismo na educação enfocando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC na reestruturação do ensino médio e seus impactos para o ensino de Geografia nesse novo currículo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na reforma curricular que se encontra em fase de implantação nos sistemas de ensino do país. Enfocamos a BNCC e a Geografia no ensino médio considerando ser essa a última etapa da escolarização básica, a que deve consolidar a educação básica, e a que passará pelas mudanças mais abrangentes com a nova reforma curricular, sendo totalmente reestruturada para assumir também finalidade de formação de caráter técnico e profissionalizante.

A escolha de se trabalhar com a temática surgiu após alguns questionamentos e discussões que apareceram através de disciplinas do curso de graduação em Geografia. Questionamentos como “o que representa de fato o neoliberalismo e como ele está presente na educação?”, “o que são as concepções pedagógicas e como elas, enquanto parte fundamental na estruturação das diretrizes e parâmetros curriculares e principalmente do processo pedagógico, modelam o trabalho docente?”. Percebeu-se uma necessidade de compreender a educação enquanto política pública e enquanto processo político que ao mesmo tempo em que possui um caráter libertador e emancipador, pode aprisionar e acentuar desigualdades e preconceitos. E para uma futura professora, vistos todos os desafios de ser professora no Brasil, ter a oportunidade e o privilégio de entender as diversas perspectivas do que é a educação neste momento histórico, é uma arma para lutar por uma educação voltada de fato para a formação de sujeitos livres para uma sociedade mais justa, igualitária e livre de exploração e dominação colonizadora, racista, machista, imperialista, homofóbica, xenofóbica.

Percebendo que não há uma dissociação entre tais questionamentos, resolveu-se combiná-los e pensar que as diretrizes que moldam a educação brasileira e seguem determinadas concepções pedagógicas, influenciam o modo educacional vigente, e, o neoliberalismo enquanto doutrina ideológica, política e econômica, ou mesmo racionalidade, influencia e determina como estas serão estabelecidas. Como ocorre esse processo em que o neoliberalismo se estabelece na educação? Como as políticas educacionais, particularmente no campo do currículo, se configuram diante dessa racionalidade? Como a BNCC, enquanto parte

da nova reforma curricular do ensino médio, se insere no processo de instauração da racionalidade neoliberal no sistema educacional? De que forma a Geografia contribui? De que forma esse processo se reflete na Geografia esquematizada nesse documento curricular para o ensino médio?

Como bem enfatiza Gentili (1996), as reformas neoliberais foram orientadas para encontrar uma saída para as crises capitalistas dos anos 60 e 70, e mais do que uma nova organização econômica e social, o Estado neoliberal traria consigo uma série de estratégias culturais, sociais, políticas e econômicas com um projeto de reforma ideológica da sociedade. Para compreender a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais tornou-se de suma importância a realização de um resgate histórico que contextualiza tal racionalidade. Compreender, portanto, como ele vem se instaurando no capitalismo contemporâneo e assim, entender sua aplicabilidade intencionalmente imposta no que tange às políticas educacionais.

Com o objetivo de realizar um estudo sobre a influência do neoliberalismo na educação e seus impactos no sistema de ensino, no primeiro capítulo do trabalho, intitulado “*A contextualização do modelo neoliberal e seus impactos no sistema educacional*”, utilizamos algumas referências bibliográficas que permitiram o entendimento do resgate histórico do neoliberalismo, autores como: Cosmo e Fernandes (2009), que elucidam as lógicas e contradições presentes na educação neoliberal; Dardot e Laval (2016), que nos permitem compreender a racionalidade neoliberal através de uma discussão de base sociológica e filosófica; Harvey (2005), que analisa a história e as implicações do modelo neoliberal na sociedade e no espaço geográfico; e Gentili (1996), que reforça a ideia de uma educação que se constitui voltada para atender as demandas do mercado de trabalho.

A aplicabilidade do neoliberalismo nos sistemas educacionais para formar um novo modelo de sociedade advém da sua intervenção sob o caráter de normativas, avaliações, diretrizes curriculares que determinam e impõem o modelo a ser seguido. Compreendendo tais questões, partimos para o estudo das concepções pedagógicas no segundo capítulo do trabalho, intitulado “*As concepções pedagógicas e as bases formativas educacionais da perspectiva neoliberal e pós-moderna*”. Neste segundo capítulo discutimos algumas das principais concepções pedagógicas contemporâneas e como elas estruturam a educação e a formação pretendidas. Para entender estas questões, utilizamos autores como Libâneo (1985), Saviani (2007; 2008; 2018) e Duarte (1998; 2001), que discutem o que são e quais as implicações teórico-metodológicas das principais concepções pedagógicas e quais são as que se destacam no neoliberalismo e no pós-modernismo, que se fundem, efetivando uma educação

sistematizadora de saberes que atua na formação de mão de obra trabalhadora para exercer as novas funções decorrentes da reestruturação produtiva e o impedimento de uma compreensão, por parte dos alunos, da exploração cotidiana, onde se promove uma lógica competitiva e meritocrática, configurando-se em um verdadeiro mercado educacional.

Como exemplo dessa aplicabilidade temos a BNCC, um documento curricular oficial de caráter normativo, estruturado de modo a explicitar as competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Em vista de discutir os aspectos contraditórios da BNCC no que se refere a uma política curricular democrática, com o intuito de compreender se este documento é parte ou ruptura das reformas neoliberais na educação, e como o ensino de Geografia, vinculado à área de conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas é explicitado no documento, realizamos uma análise documental que em conjunto com referências bibliográficas que dialogam com a temática nos permite uma maior compreensão desse processo. Tais aspectos são discutidos no terceiro capítulo deste trabalho, intitulado “*A Base Nacional Comum Curricular, uma análise do documento e os rumos da Geografia na etapa do Ensino Médio*”. No capítulo, discutimos as origens desse novo currículo e seu papel na estruturação da educação a partir das análises de Silva e Moreira (1994). As discussões levantadas por Abrantes (2018) e Silva, Sobrinho e Leite (2017), também nos permitiu um diálogo profícuo com a análise da BNCC, visto que fomentam um amplo debate sobre o processo de reformas educacionais.

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MODELO NEOLIBERAL E SEUS REFLEXOS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Buscando compreender como o neoliberalismo atua no sistema educacional, sobretudo nas políticas educacionais formuladas e legitimadas pelo Estado, este capítulo aborda algumas questões centrais que contextualizam o neoliberalismo para além de uma ideologia política e econômica, mas também, enquanto uma racionalidade que emprega técnicas de poder sobre condutas e subjetividades que se apresentam com o propósito de realizar uma adaptação permanente nos modos de vida e nas mentalidades.

Compreender que o neoliberalismo é uma base na qual o sistema capitalista continua a imperar e a acentuar os níveis de desigualdade social e os mais diversos tipos de preconceito, nos permite entender como se dá o funcionamento da lógica vigente através dos sistemas educacionais. O Brasil, que vai aderir ao modelo neoliberal a partir do final da década de 1980, especialmente através das eleições do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e posteriormente nos dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) implementa na década de 1990 novas diretrizes e leis que regem a educação nacional, que se constitui enquanto um avanço visto que o país carecia desses ordenamentos na educação para adequá-la à realidade política da sociedade brasileira em processo de redemocratização após duas décadas de ditadura militar, todavia, tais ordenamentos são alinhados a diretrizes para reformas educacionais estabelecidas por organismos internacionais que corroboram com os ideais neoliberais e se impõem como condição para financiamentos e investimentos para os países periféricos do capitalismo mundial.

Alguns estudos bibliográficos nortearam este primeiro capítulo, como a obra das autoras Cosmo e Fernandes (2009), que discutem como ocorrem as lógicas e contradições neoliberais na educação. As contribuições de Dardot e Laval (2016) permitem compreender a nova racionalidade que impera através da sociedade neoliberal e o que ela se constitui para além de uma ideologia. Dialogando com o trabalho de Harvey (2005) percebe-se a história e as implicações do modelo neoliberal, que atua, como conceituado por Gentili (1996), como um modelo em busca de uma educação voltada para o mercado.

Salienta-se a necessidade de realizar um resgate histórico do neoliberalismo a fim de compreender o seu processo de construção e consolidação para se conseguir entender a estruturação atual das suas legitimações, sobretudo, no âmbito educacional. Assim, este primeiro capítulo abarca brevemente a origem do neoliberalismo e suas bases formativas no processo de consolidação da ordem econômica e política vigente na sociedade; e como se dá a

inserção e a influência do neoliberalismo no sistema educacional, que nos conduz a entender como o sistema educacional é constituído de forma centralizadora sob a ótica do controle pedagógico.

2.1 A origem do neoliberalismo e suas bases formativas

Compreender a lógica educacional, a construção e o desenvolvimento da educação na ótica de países denominados subdesenvolvidos¹ ou periféricos do capitalismo mundial é um desafio, pois a cada década as políticas sociais, principalmente as voltadas à educação, se modificam. Tais políticas não estão necessariamente voltadas para atender às necessidades dos indivíduos, mas às do capital, e comumente podemos observar que estão pautadas no discurso de levar o desenvolvimento aos países através da educação escolar, mas colocando também o processo educativo a serviço dos interesses e projetos do capital para a sociedade.

Cosmo e Fernandes (2009) nos encaminham para uma importante reflexão que permite compreender essa lógica educacional vigente nos países subdesenvolvidos, questionando se as políticas públicas destinadas à educação são reflexo das contradições próprias do ajuste neoliberal. Contradições estas que se manifestam quando o Estado se torna mínimo no que concerne à descentralização financeiro-administrativa, mas que ao mesmo tempo cumpre o papel de agente regulador dos serviços públicos. Para responder a esse questionamento devemos analisar o histórico do liberalismo econômico e do neoliberalismo, nos adiantando em dizer que, vistos como doutrinas e ideologias que modificam e alteram o espaço, os reflexos de tais processos são produtos de uma lógica propositalmente estabelecida.

As transformações que refletem no campo educacional são mobilizadas para atender às demandas do capital e as mudanças decorrentes do novo modo de produção estabelecido pela Divisão Internacional do Trabalho, que tem um modelo neoliberal como base e compõe um dos eixos estruturadores para a formulação e atuação das políticas educacionais. Tal modelo é empregado como ideologia política e econômica que garante a reprodução do capitalismo. Chauí (1980) nos aponta que as ideologias não surgem dos aparelhos do Estado, mas são a base; as ideologias nascem das classes sociais em luta, de suas práticas e condições de existência e a

¹ “Os primeiros e mais graves efeitos do desenvolvimento manifestaram-se precisamente naquelas regiões que estão hoje economicamente subdesenvolvidas e que ontem eram politicamente colônias. O subdesenvolvimento que existe nessas regiões é o primeiro produto do desenvolvimento desequilibrado do mundo. O subdesenvolvimento representa um tipo de poluição humana localizado em alguns setores abusivamente explorados pelas grandes potências industriais do mundo.” (CASTRO, 2003, p. 2)

partir daí vemos o liberalismo e o neoliberalismo serem inseridos na sociedade, já que as práticas predominantes são os interesses dos detentores do capital. “A ideologia consiste no processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, e assim se tornam dominantes.” (CHAUI, 1980, p. 117).

Reafirmando a concepção que a autora traz ao longo de sua obra de que a ideologia é, sobretudo, a ideia da classe dominante imposta, e, compreendendo o liberalismo e o neoliberalismo como os ideais que culminaram e ainda se perfazem no modo de produção capitalista, podemos caracterizá-los para além de uma ideologia. Eles são determinantes que regem uma política econômica que se torna, no sentido mais agudo da palavra, especialmente o neoliberalismo, uma racionalidade que estrutura entre governantes e governados, como apontado por Dardot e Laval (2016).

Continuar a acreditar que o neoliberalismo não passa de uma “ideologia”, uma “crença”, um “estado de espírito” que os fatos objetivos, devidamente observados, bastariam para dissolver, como o sol dissipa a névoa matinal, é travar o combate errado e condenar-se à impotência. O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 30)

A ideologia burguesa sustenta a argumentação de que a educação é um direito de todos os homens, todavia tal afirmação não condiz com a realidade vivenciada. O processo de escolarização regido pela nova ordem mundial (COSTA; PORTO- GONÇALVES, 2006) apresenta diversos impactos na formação de alunos, na formação e atuação de professores e no desmantelamento da ciência e da filosofia direcionando um novo modo de vida em uma escala global, naturalizando as desigualdades e promovendo uma sociedade fragmentada e puramente conservadora com enfoque na incorporação do indivíduo em uma reprodução capitalista, ou seja, na sua incorporação ao mercado de trabalho.

A fim de analisar as transformações de ordem econômica, política e social decorrentes da reestruturação do sistema capitalista se faz de suma importância um recorte e um resgate histórico que traz o avanço e as principais características do neoliberalismo, cuja centralidade marca a hegemonia do capital financeiro mundializado. Como destacado por Dardot e Laval (2016), trata-se de decifrar como a governabilidade neoliberal se enquadra de forma global a partir da justificativa da liberdade concedida aos indivíduos orientando a esses, novas condutas, escolhas e práticas. “Conseqüentemente a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar

um novo conjunto de regras que definem não apenas outro “regime de acumulação”, mas também, mais amplamente, *outra sociedade*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 24).

O neoliberalismo se constitui como uma exacerbação das questões que já estavam postas no liberalismo, um prolongamento deste, que se configura em um momento histórico em que as relações entre a economia, o universo jurídico, a cultura, os costumes e as formas de subjetivação se coordenam e se direcionam para a produção de novos sujeitos, os sujeitos neoliberais, aqueles que conseguem ou, por indução, são forçados e formados a conseguirem se repor e se reconstruir continuamente em um acordo com o novo modelo de produção, ou melhor dizendo, para um novo modelo de empresa (DARDOT; LAVAL, 2016).

O neoliberalismo, mesmo que se enquadrando em princípios e linhas gerais do liberalismo, diferencia-se deste e do Estado de Bem Estar Social, pois combina a inserção da intervenção pública com uma concepção do mercado baseada na concorrência. Tal intervenção tem um caráter de auxílio mínimo e a ideia de um mercado baseado na livre concorrência promove um discurso de liberdade e de autonomia. Essas combinações surgem como estratégias alternativas aos meios já engendrados ao longo da história do capitalismo, e para compreendê-lo e entender que tais estratégias foram desenvolvidas minuciosamente, é necessário avaliar suas bases formativas, como exemplo delas, o liberalismo.

O liberalismo clássico toma corpo no século XVIII por teóricos, filósofos e economistas e se caracteriza pela imposição de limites estabelecidos ao governo, uma negação de poder ao Estado onde os principais dogmas do pensamento liberal eram o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada, e, sobretudo, a liberdade do indivíduo, já que este possui uma natureza humana autônoma. O surgimento do Estado Liberal Clássico se dá a partir das críticas das práticas mercantilistas dos reis absolutistas, já que essas não atendiam aos interesses e às necessidades da burguesia industrial e financeira, como apontado por Silva (2011). As críticas ao mercantilismo se baseavam na intervenção do Estado na economia e no controle do mercado, assim, promoveram a defesa da liberdade individual a partir de ideias que beneficiam o mercado.

Dartot e Laval (2016) destacam que há dois tipos de liberalismo: o liberalismo dos partidários da liberdade individual, que defende o fim da intervenção do Estado, e o liberalismo dos reformistas sociais, que estão de acordo com um ideal de bem comum. As transformações que vão acontecendo ao longo da história promovem diversas alternâncias entre os tipos de liberalismo apresentados pelos autores e como exemplo dessas modificações temos as diversas crises econômicas enfrentadas a nível mundial que proporcionam tais modificações. A crise do

liberalismo é uma crise de governabilidade, que apresenta essencialmente o problema prático da intervenção política (FOUCAULT, 2004 *apud* DARDOT; LAVAL, 2016) e a partir dessas crises de governabilidade podemos entender como o Liberalismo Clássico deu lugar ao Estado de Bem Estar Social e este, ao neoliberalismo.

O que o liberalismo clássico não incorporou adequadamente foi precisamente o fenômeno da empresa, sua organização, suas formas jurídicas, a concentração de seus recursos, as novas formas de competição. As necessidades de uma “gestão científica”, que mobilizasse exércitos industriais enquadrados num modelo hierárquico de tipo militar por pessoal qualificado e dedicado. A empresa moderna, integrando múltiplas divisões, geridas por especialistas em organização, tornara-se uma realidade que a ciência econômica dominante ainda não conseguia compreender, mas que muitos espíritos menos preocupados com os dogmas, em particular entre os economistas “institucionalistas”, começaram a examinar. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 40)

Como reflexo das crises em que o Liberalismo Clássico se encontrava, ligadas às medidas que introduziram regras baseadas na generalização da concorrência entre bancos e fundos de investimento, os Estados tiveram um papel fundamental nas organizações econômicas mundiais juntamente com as organizações privadas para superar essas crises, criando regras que iriam garantir o crescimento das finanças de mercado. O Estado se faz coprodutor das normas de competitividade se tornando parte do funcionamento do capitalismo. A partir de então observamos a participação do Estado como na crise de 1929 no capitalismo norte americano e a implantação do Estado de Bem Estar Social, que, além de ser uma forma de enfrentar a crise do capitalismo pós-segunda guerra mundial, Cosmo e Fernandes (2009) apresentam que esta seria uma maneira de garantir a reprodução deste capitalismo, nos Estados Unidos com o programa de recuperação, o New Deal gerido por Franklin Delano Roosevelt, e na Europa Ocidental, a partir do Social Welfare State elaborado por John Maynard Keynes.

“O capitalismo sempre encontra formas de superar suas crises e se manter dominante” (MARX *apud* COSMO; FERNANDES, 2009) e uma das respostas encontradas foi a reforma do liberalismo clássico, posicionando o Estado como encarregado de um papel regulador e distribuidor que passaria a moldar politicamente as relações econômicas e sociais a partir da rejeição ao *laissez-faire*² com fins de salvar o próprio liberalismo.

² “La frase *laissez-faire* se introdujo, creo, en el uso popular en Inglaterra a través de un pasaje bien conocido del Dr. Franklin. Em efecto, no es hasta las últimas obras de Bentham - que no fue un economista en absoluto - cuando descubrimos la regla del *laissez-faire*, en la forma em que la conocieron nuestros abuelos, adoptada al servicio de la filosofía utilitarista. Por ejemplo, en Manual de Economía Política, escribe: «La regla general es que el gobierno no deb ehacer ni intentar nada; la divisa o el lema Del gobierno en estas ocasiones, debe ser: ¡Quieto!»(...)” (KEYNES, 1926)

A “crise do liberalismo” revelou a insuficiência do princípio dogmático do laissez-faire para a condução dos negócios governamentais. O caráter fixo das “leis naturais” tornou-as incapazes de guiar um governo cujo objetivo declarado é assegurar a maior prosperidade possível e, ao mesmo tempo, a ordem social. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 68)

Em paralelo às crises e à segunda guerra mundial ocorria um dos marcos que revelam as primeiras discussões sobre a reinvenção do liberalismo e sobre o início de um novo liberalismo ou neoliberalismo, que foi o Colóquio de Walter Lippmann, em Paris, no dia 26 de agosto de 1938. O colóquio reunia os principais e mais estimados liberais da Europa, e juntos, sob a mediação do filósofo francês Louis Rougier, debatiam sobre o liberalismo, tanto aquele em que eles estavam inseridos, como o que determinavam como ideal. Entre eles estava o austríaco Friedrich Von Hayek, que atacava o intervencionismo do Estado e afirmava que as crises do capitalismo estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com as reivindicações sobre os salários e sua pressão para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Sua crítica era desprezada por parte dos governos da Europa Ocidental e pela grande maioria dos integrantes do colóquio, mas no momento ganhava força dos liberais extremados quando, em 1947, foi fundada a sociedade de MontPèlerin, na Suíça, uma espécie de franco-maçonaria. Os integrantes da sociedade de MontPèlerin, dentre eles Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwing Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polany, Salvador Madariaga e Friedrich Hayek, tinham como objetivo combater o reformismo social e as políticas assistencialistas, reguladoras e protecionistas que marcavam o liberalismo que se pronunciava no final do século XIX, e, preparar as bases para outro tipo de capitalismo, já que o Estado de Bem Estar Social acabava com a liberdade individual e de mercado, conduzindo ao “caminho da servidão”, como apontado por Hayek em sua obra “O Caminho da Servidão”, de 1944.

A expressão o “novo liberalismo” foi elaborada por Keynes que consistia em reexaminar os meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam uma “sociedade de liberdade individual”. Tanto o “novo liberalismo” quanto o neoliberalismo respondem a uma crise do modo de governo liberal, no entanto o primeiro ainda apresenta resquícios de uma intervenção econômica e um reformismo social, e visando o combate a tais reformas, o neoliberalismo, ainda que admita a necessidade de uma intervenção estatal, se opõe às ações que entravam o jogo da concorrência entre interesses privados.

A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de

desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 69)

Assim, o neoliberalismo se traduz em uma combinação da intervenção pública com uma concepção do mercado cercada na concorrência, como colocam Dardot e Laval (2016). Ele faz da concorrência o princípio central da vida social e individual, onde sociedade e Estado estão subordinados ao mercado, seja através da produção de sujeitos neoliberais, onde as pessoas deixam de ser pessoas e se tornam empresas, mas também pelo amparo do Estado que age construindo mecanismos a partir de um conjunto de leis que seguem as normas estabelecidas pelo mercado. O neoliberalismo emprega técnicas de poder sobre condutas e subjetividades, onde se espera uma adaptação permanente dos modos de vida e das mentalidades.

Originalmente pensado como uma resposta alternativa às crises do capitalismo, o neoliberalismo é adotado na crise de 1970, quando os países denominados de primeiro mundo caíram em uma profunda recessão econômica em consequência da crise do petróleo e do aumento do preço do barril pelos países árabes membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo - OPEP. As medidas protecionistas dos Estados Unidos no governo de Nixon deram o primeiro passo para a ascensão do neoliberalismo, já que se fez necessária a intervenção do Estado para socorrer bancos e empresas privadas principalmente nos países de capitalismo avançado (COSMO; FERNANDES, 2009).

Apesar das medidas neoliberais utilizadas para enfrentar a crise do petróleo em 1970, Harvey (2014) apresenta que a neoliberalização instaurada é feita inicialmente na América Latina, especificamente no Chile e na Argentina durante a década de 1970. Esses são os países pioneiros em relação às primeiras experiências neoliberais, que se coloca de forma “rápida, brutal e segura” através de um golpe militar apoiado pelas classes tradicionais juntamente com o governo norte americano, onde no Chile, com o governo Pinochet, foi implantado um intenso programa de privatização. Os golpes militares ocorridos em tais países reprenderam os movimentos trabalhistas e sociais urbanos, dispendo como resultado final a instalação de cruéis regimes ditatoriais.

As experiências neoliberais instauradas primeiramente na América Latina foram pensadas e elaboradas por um grupo de estudos dos economistas formados na Universidade de Chicago (os *Chicago Boys*) que foram influenciados pelas ideias de Milton Friedman e Hayek. Alguns autores defendem que a América Latina proporcionou um “teste” para ver o funcionamento do neoliberalismo e como ele se desenvolveria, e que a eleição da primeira

ministra do Reino Unido Margareth Thatcher deu início à instauração do neoliberalismo no restante do mundo. Em seu governo, que perdurou de 1979 a 1990, a “Dama de Ferro” elevou a taxa de juros, promoveu um corte do Estado com gastos sociais, além de reprimir as greves e impor uma legislação anti-sindical. Tais práticas neoliberais adotadas em seu governo gerou altos índices de desemprego e de privatização, demonstrando o poder do Estado lado a lado com os interesses do mercado financeiro fazendo frente com os direitos e necessidades da população.

Implantado o neoliberalismo na Europa, a próxima potência que se adapta a este caráter é os Estados Unidos sob o governo de Ronald Reagan, a figura do republicano que caminha no mesmo sentido que Thatcher, elevando as taxas de juros, reprimindo greves, e no caso, por seu governo que data a década de 1980, o presidente investe pesado na corrida armamentista, criando um déficit público. Essa instauração do neoliberalismo tanto através de Thatcher quanto de Reagan tinha que se dar por meios democráticos, e aí chegamos a uma das questões principais acerca da prática neoliberal: ela age como uma razão, se encaixa e se instala na sociedade civil sob a forma de influências ideológicas remodelando suas subjetividades, com o auxílio dos aparatos do Estado e sob as imposições que o capital determina.

A ocorrência de uma mudança de tamanha magnitude exigia que se construísse antes o consentimento político num espectro suficientemente amplo da população para que se ganhassem eleições. Aquilo que Gramsci denomina "senso comum" (definido como "o sentido sustentado em comum") tipicamente fundamenta o consentimento. O senso comum é construído com base em práticas de longa data de socialização cultural que costumam fincar profundas raízes em tradições nacionais ou regionais. Não é o mesmo que bom senso, que pode ser construído a partir do engajamento crítico com as questões do momento. Assim sendo, o senso comum pode ser profundamente enganoso, escamoteando ou obscurecendo problemas reais sob preconceitos culturais. (HARVEY, 2005, p. 49)

A neoliberalização, como o autor defende, precisava política e economicamente da construção de uma cultura populista neoliberal, que seria fundada no mercado e que promoveria um consumismo diferenciado de forma intrínseca às ideias de libertarismo individual e para a propagação de tais ideias, as bases fundadas do neoliberalismo eram estudadas e disseminadas pelas universidades estadunidenses, que para além de seguir os preceitos e mandamentos do Consenso de Washington, se pautavam nas formulações de Friedman e Hayek.

O levantamento da disseminação de ideias é sempre difícil, mas por volta de 1990 a maioria dos departamentos de economia das grandes universidades acadêmicas [instituições que fazem pesquisa] e das escolas de negócios foi dominada por modos neoliberais de pensamento, um fato cuja importância não

se pode subestimar. As universidades acadêmicas dos Estados Unidos foram e são campos de treinamento para muitos estrangeiros que levam aquilo que aprenderam para seus países de origem - por exemplo, as principais figuras da adaptação chilena e mexicana ao neoliberalismo eram economistas treinados nos Estados Unidos -, assim como para instituições internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a ONU. (HARVEY, 2005, p. 64)

Se propagando pela Alemanha a partir de 1982, pelo restante da Europa Ocidental a partir de 1983, com exceção da Suécia e da Áustria, e pela América Latina no fim dos anos 1980, especificamente no México a partir de 1988, e no Peru, Venezuela e Brasil a partir de 1989, como aponta Harvey (2005), o neoliberalismo age substituindo o liberalismo através do uso da força, da coerção e da construção de consentimento, que são as ferramentas principais para sua instalação. Especialmente no Brasil, as ideias neoliberais são aplicadas a partir das eleições do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e posteriormente nos dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), prosseguindo nos dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), da ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2016), do ex-presidente Michel Temer (2016-2018) e atualmente no governo de Jair Bolsonaro.

Como em todas as experiências neoliberais, nota-se um Estado mínimo que cumpre o papel de agente regulador e controlador, que contribui diretamente para a preservação da desigualdade social por meio da manutenção dos privilégios da elite e do atendimento assistencialista à sociedade civil, encontrados quando o Estado determina ser privilégio o direito dos trabalhadores, ineficiente o papel das empresas estatais e os serviços de saúde e educação, justificando privatização e terceirização, tornando os serviços “mais eficientes e menos onerosos”, como afirmam Cosmo e Fernandes (2009).

2.2 Inserção e influência do neoliberalismo no sistema educacional

Herbert (*apud* OLIVEIRA; BARBOSA, 2017) destaca que não é papel do Estado interferir na religião dos cidadãos, como também não tem o direito de estabelecer o tipo de educação a ser dada a todos, tal que a educação estatal não é a favor da liberdade dos indivíduos, pois se apresenta como da natureza de um favor político. Essas e outras formulações apresentadas por autores liberais no século XIX se reconfiguram no século XX, apresentando um Estado que é caracterizado justamente por sua maior interferência nas relações econômicas e sociais e as determinadas condições que favorecem tal interferência são mediadas e controladas pelos grandes reguladores do mercado internacional, que regem as determinantes que devem ser guiadas pelos governos.

Contudo, o caráter neoliberal se apresenta defendendo os direitos da propriedade e os contratos assumidos no mercado, cujos principais programas fomentados são a privatização dos serviços públicos, como a privatização das aposentadorias, dos sistemas de saúde e educação, dos transportes, estradas, prisões, entre outros serviços que estão pautados no cenário de gestão do Estado. Objetivando a individualização dos coletivos e reduzindo ao máximo os sindicatos ou os diversos tipos de organização que venham a ameaçar o modelo de livre mercado, a marca que rege tal racionalidade se baseia no consumo. “Todos os indivíduos são consumidores”, portanto quanto maior o consumo, mais as empresas privadas entram na especulação mundial privatizando os lucros, engendrando uma concentração de renda na mão de minorias pela imposição de competitividade entre os trabalhadores, inclusive no sistema educacional.

Para reforçar tais ideias e contribuir com a reconstrução das economias ocidentais afetadas pela Segunda Guerra Mundial e porventura com a formação do bloco dos países do terceiro mundo, temos dois agentes que são criados para ordenar e reorientar a situação política e econômica a nível mundial, que são o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Tais organizações se caracterizam por serem credores dos países europeus ocidentais e por oferecer políticas de crédito aos países de terceiro mundo, dentre eles o Brasil, que durante as décadas de 1950 a 1970 recebeu investimentos dessas organizações para financiar a industrialização a fim de se inserir no mercado capitalista mundial.

Vinculado ao Fundo Monetário Internacional, em 1944 na Conferência de Bretton Woods surge o Grupo Banco Mundial, também conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e que compõe diversas agências, como: a Associação Internacional de Desenvolvimento - IDA, a Cooperação Financeira Internacional - IFC, o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos - ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais - MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente - GEF. De acordo com Cosmo e Fernandes (2009), a influência das decisões e votações dos 190 países membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao banco, assim os Estados Unidos possui a hegemonia da presidência do banco e na política de votos.

Para além de oferecer empréstimos aos países devastados pela guerra, o Banco Mundial busca formas de domínio propagando e fixando suas concepções. No caso do Brasil, um dos países que se encontrava endividado, o FMI em alicerce ao Banco Mundial reajustaram novas políticas estruturais neoliberais, com o objetivo de minimizar o papel do Estado e fortalecer a iniciativa privada, estimulando para além do setor industrial os setores agrícola, de saúde e de educação. No setor agrícola promoveu projetos de mecanização do campo, que contribuíram

para a ocorrência do chamado “milagre econômico”, mas que propiciou a concentração de riqueza de latifundiários e danos incalculáveis ao meio ambiente.

Os sinais dessa influência nas políticas educacionais brasileiras surgem a partir dos anos de 1990 através do estímulo ao crescimento e do financiamento da rede pública de Ensino Fundamental no Brasil. No entanto, esse crescimento no número de escolas não foi compatível com o crescimento dos recursos disponibilizados a elas, o que acarretou em uma das questões cruciais na esfera das escolas brasileiras, a diminuição da qualidade do ensino. Tem-se, portanto, uma ampliação que favorece um maior acesso às escolas, mas não uma infraestrutura que atenda às necessidades básicas para garantir um ensino de qualidade, além de questões como as do material didático oferecido e, principalmente, da valorização dos professores, professoras e demais profissionais da educação.

Enquanto o FMI exigia cortes de despesas com gastos públicos e ajustes estruturais, o Banco Mundial focalizava seus financiamentos na educação de nível fundamental com base na lógica do custo-benefício, ou seja, é muito menor o custo de um aluno de ensino fundamental do que de outros níveis e com essa formação o indivíduo é capaz de encontrar espaço no mercado de trabalho. (HADDAD, 2008 *apud* COSMO; FERNANDES, 2009, p. 9)

Essas e outras diretrizes estabelecidas pelo Grupo Banco Mundial foram determinadas a partir do Consenso de Washington, que se pautava principalmente nos direcionamentos referentes à educação dos países latino-americanos a partir do final dos anos 1980. O conjunto de medidas adotadas pelo Banco Mundial, pelo FMI e o departamento do tesouro dos Estados Unidos possuía um caráter neoliberal, com o intuito de promover ajustes nos países da América Latina. Seguiam a linha de pensamento do FMI que, como evidenciam Cosmo e Fernandes (2009), se baseava em: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulamentação da economia e proteção dos direitos autorais. Normas essas que além de impostas pelas agências internacionais de financiamento tinham apoio das elites econômicas dos países escolhidos com a finalidade de disseminar a cultura da paz social e atenuar a pobreza.

A competição foi a principal medida adotada pelo Consenso de Washington para superação da crise educacional da América Latina, já que os governos populistas entre as décadas de 1940 a 1990 encontraram dificuldades de garantir a qualidade dos níveis educacionais em relação à sua expansão quantitativa. Assim, essa crise de gerenciamento na visão neoliberal se refere à incapacidade do Estado de administrar as políticas sociais. No caso do Brasil se nota a intervenção neoliberal do Banco Mundial na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB – Lei n. 9394 de 1996) que, conforme apontam Cosmo e Fernandes (2009), no Título IV - Da organização da Educação Nacional, aponta uma descentralização que conduziu ao processo de municipalização da educação, influenciando ainda no estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, na priorização do Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, criado no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no ano de 2003, na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A retórica neoliberal enfatiza que se deve desconfiar da capacidade supostamente milagrosa do governo para melhorar a qualidade da escola. Semelhante tarefa depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (ou queira) implementar.” (GENTILI *apud* COSMO; FERNANDES, 2009, p. 13)

Para a inserção da competitividade no ambiente escolar foram adotadas práticas do controle de qualidade da educação, que ocorre por meio de avaliações de desempenho externas às escolas e da articulação do sistema educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. O controle de qualidade se insere no sistema educacional brasileiro pelo Ministério da Educação - MEC e pelas Secretarias Estaduais de Educação – SEE's que, a partir de mecanismos avaliativos, articulam a competição com o mérito, método que se inclui nas práticas neoliberais engendradas nas questões meritocráticas, e que de forma perversa e avassaladora promovem a competição sob diversos níveis, como entre alunos, escolas, sistemas de ensino, universidades e assim por diante. Alguns dos programas federais de avaliação externa das escolas são: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior – ENADE; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; a Prova Brasil; a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA; entre outros. Cabe destacar que o ENEM foi concebido e implantado inicialmente para avaliar o desempenho de alunos do ensino médio e depois passou a ser empregado também na seleção para ingresso no ensino superior.

Para além de tais avaliações que são realizadas no âmbito nacional pelo governo federal, cada estado promove diferentes programas de avaliação para também gerirem o controle do ensino, como por exemplo, os estados de São Paulo, que inclui como um de seus programas o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP para estabelecer o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, e de

Minas Gerais com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, do qual fazem parte o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE, o Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB.

Em relação à articulação ou até mesmo subordinação do sistema educacional podemos observar que os principais mecanismos utilizados pelo Estado são através da formação técnica e da formação à distância (Educação a Distância - EAD). Ambas atuam com uma perspectiva neoliberal, pois a rápida formação proporcionada sustenta o “exército de reserva” que colabora para a desvalorização salarial devida à alta concorrência. A formação técnica, além de oferecer uma certificação do aluno em menos tempo é especificamente direcionada à sua formação para o mercado de trabalho e vem cada vez mais se inserindo no ambiente educacional, sobretudo agora por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que propõe a Reforma do Ensino Médio contemplando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

A proposta neoliberal para a educação como analisada por Gentili (*apud* COSMO; FERNANDES, 2009) consiste em uma lógica que age de forma centralizadora e descentralizadora. O autor nos conduz a entender que, mesmo que se apresente de forma contraditória, o neoliberalismo se projeta no sistema educacional de forma centralizadora sob a ótica do controle pedagógico, que se expressa através do nível curricular, das avaliações realizadas pelo sistema e pela formação docente. Já a descentralização é dada a partir dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema, ou seja, essa contradição apresentada de dupla função da lógica neoliberal emprega ora o exercício do Estado ora o exercício do mercado como regentes da educação.

Os agentes como o Banco Mundial e o FMI, que se direcionam para o planejamento e realização das políticas sociais na América Latina, gerenciam quais funções serão determinadas ao Estado e ao mercado sob uma perspectiva do instrumentalismo, que se dá através de uma subordinação da política social em relação à lógica econômica, ou seja, uma ordem que valoriza o custo benefício; e também sob a perspectiva do condicionamento, na qual os limites e o conteúdo da política social são regidos pelo que os organismos multilaterais determinam como prioridade. Políticas sociais estas que mascaram sua essencial função no mundo capitalista ao se apresentarem como mecanismos tendentes a diminuir as desigualdades sociais. Miranda (2013) ressalta que ao mesmo tempo em que exercem uma função redistributiva e reparadora, elas desempenham, para as classes dominantes, um papel de diminuição de custos de manutenção e reprodução da força de trabalho, socializando o que antes era um custo excessivo para o empregador.

Para se manter, o neoliberalismo precisa de políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento das políticas sociais e democráticas. O campo do Bem-Estar Social pertence ao âmbito privado, perdendo a condição de direito e, assim, os benefícios, serviços e programas sociais deixam de ser direitos sociais e são assumidos como direitos do consumidor, como demonstra Miranda (2013), construindo, portanto, um discurso que defende o individualismo pragmático em uma sociedade fragmentada que fica à mercê do capital e de como este vai agir em função dela.

Um dos efeitos dessa razão neoliberal que conduz todo o processo educacional é a interferência direta na formação do professor e da professora, seja ela inicial ou continuada. As tendências de instrumentalização e capacitação dos docentes recolocam o papel do professor como um profissional que exerce uma função meramente técnica. A formação continuada, por sua vez, também se reajusta para uma função técnica, parte para uma ascensão profissional na carreira com distribuição de bônus salariais ou progressão por mérito considerado apenas em critérios quantitativos, deixando de lado a essência de qualificação enquanto educador que visa, sobretudo, uma melhoria da prática do ensino. Relacionado a este aspecto temos também inserido nesta lógica neoliberal as novas formas de atuação pedagógicas que se alteram para responder a essas tendências.

Para o modelo neoliberal, Cosmo e Fernandes (2009) ressaltam que a educação é, sobretudo colocada como um produto a ser consumido e não mais um direito social. Os indivíduos devem adquirir suas capacidades e competências e a partir delas se posicionar no mercado de trabalho, ou seja, basear sua formação na reprodução do modo de produção

capitalista e assim buscar se inserir e reproduzir as regras que o mercado impõe. As autoras se baseiam na obra de Dermeval Saviani, “*História das Idéias Pedagógicas no Brasil*”, de 2007, para afirmar que o modelo apresentado se denomina neoprodutivismo, que é caracterizado como consequência da exclusão que o capitalismo gera e afeta todos os níveis da educação, desde a formação de alunos até a formação dos professores, que ficam à mercê tanto no quesito aprendizagem quanto na garantia de um trabalho de qualidade que proporcione meios melhores para sua atuação.

Relacionado à empregabilidade do docente, Cosmo e Fernandes (2009) também lembram que o escolanovismo, com o lema “aprender a aprender”, se encaixa no contexto brasileiro atual, que passa do “aprender a estudar, buscar conhecimento e lidar com as situações” para o “aprender a manter-se e ampliar o status do professor e a empregabilidade”, se tornando o que autores como Dermeval Saviani defendem como neo-escolanovismo, utilizado para definir a matriz pedagógica encontrada em publicações oficiais brasileiras, como no caso dos PCN’s. Assim, as exigências de precisão conceitual e rigor teórico que se encontram no cabedal formativo proporcionado por uma educação de qualidade se desmantelam na busca de aprender ou meramente reproduzir a formação instaurada, sem desenvolver no indivíduo sua capacidade de aprendizado no que se refere a uma educação de formação crítica e capacitadora para as mais diversas áreas do conhecimento.

Assim como o neoprodutivismo e o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo também é considerado na análise de Cosmo e Fernandes (2009) conforme apresentado nos estudos de Dermeval Saviani enquanto concepção pedagógica que se constitui como um enquadramento neoliberal do construtivismo desenvolvido por Jean Piaget. Essa nova construção do conhecimento que se baseia principalmente no pragmatismo e no espontaneísmo atualmente influencia as reformas educacionais dos principais países afetados pelo neoliberalismo, como é o caso do Brasil. A construção do conhecimento que deve partir do aluno, todavia acompanhada pelo docente, torna-se rasa já que o pragmatismo e o espontaneísmo citados formam professores de modo aligeirado e sem a formação sólida nos conhecimentos teórico-metodológicos que lhes permitam desempenhar plenamente as funções da docência na educação básica, se desenvolverem profissionalmente e dar a devida assistência aos seus alunos. Os sujeitos formados encontram-se, portanto, sem o devido auxílio para sua formação e conseqüentemente adaptados ao tecnicismo incorporado na educação pelo governo brasileiro.

A formação de professores já se encontra sob a égide do mercado, o economicismo já se coloca acima da política e os direitos sociais já se submetem à lógica da privatização, da terceirização e da flexibilização. Na

mesma esteira, as ações pedagógicas dos professores se vêm esvaziadas de conteúdo, o clássico foi substituído pelo “cotidianismo”, ou seja, o professor parte da realidade da criança e, obviamente, chega a lugar algum. A escola de hoje não forma nem informa – meramente treina. Neste contexto, novas formas de controle cerceiam a ação política dos educadores que, silenciados por uma ação meritocrática do Estado, não têm força nem individual e nem coletiva de lutar por uma transformação e pela superação da lógica neoliberal que impera sobre a educação. (COSMO e FERNANDES, 2009, p. 22)

A crise gerencial encontrada e que resulta na iniquidade escolar, tal como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, entre outros aspectos, são características da existência de mecanismos da exclusão e da discriminação educacional. Enquanto a transformação da escola deve ser realizada pela promoção de mudanças nas práticas pedagógicas, na reestruturação do sistema para flexibilizar a oferta educacional, na promoção de mudança cultural, nas estratégias de gestão, na reformulação do perfil dos professores, na implementação de uma nova reforma curricular que abarque um desempenho na qualidade de aprendizado do aluno e do professor, etc., o neoliberalismo enxerga a crise com outros olhares. A crise educacional na ótica neoliberal não é uma crise na qualidade, mas sim de eficiência, eficácia e produtividade dos sistemas educacionais, contudo, essa reestruturação do ensino constrói novos significados sociais legitimados nas reformas neoliberais, que transfere a educação da esfera política democrática para a educação da esfera de mercado democrática. (GENTILI, 1996)

A transformação da escola em um serviço educativo que age conforme as diretrizes do mercado refletem no tipo de sociedade que vai se formando. Compreender que a desigualdade social já está instalada e que permanece justamente para que o modelo ideal de escola, ou melhor dizendo, de empresa, se perpetue e ganhe forças cada vez mais, é desmascarar e deslegitimar aquilo que nos é imposto, que nos molda e nos firma enquanto uma sociedade capitalista que visa a produção de sujeitos neoliberais. O modelo de sociedade que vemos hoje, especificamente nos países subdesenvolvidos é claramente um modelo de sociedade que perdeu sua essência, desde o âmbito cultural ou até mesmo político, para se sujeitar a um padrão de cultura e política financeirizado, onde o capital de todo esse processo de financeirização se encontra nas mãos daqueles poucos indivíduos que geralmente não compreendem as especificidades da sociedade brasileira.

A fim de analisar e entender o âmago das políticas educacionais enquanto parte das reformas neoliberais de educação, esse capítulo contextualizou o neoliberalismo, que mesmo de forma não linear no histórico capitalista, impera como a racionalidade política hegemônica na sociedade atual. Na tentativa de compreender o que é e quais são os propósitos e as propostas neoliberais exemplificamos com algumas políticas educacionais como se dá o processo de

influência neoliberal na escola, e, sobretudo, como tal processo começa a agir nas particularidades e subjetividades dos sujeitos formados por tal racionalidade.

Adaptado ao neoliberalismo, o modelo de escola, seja ele nos mais diversos níveis da educação básica ao ensino superior, forma sujeitos, alunos e docentes, que se transformam em “capital humano” a serviço das empresas (LAVAL, 2019). Portanto, esse capítulo trouxe, além da contextualização do modelo ideológico que se firma, um pouco do seu reflexo no sistema educacional para, no segundo capítulo, discutirmos como tal processo se constitui também por determinadas concepções pedagógicas adequadas à formação dos sujeitos adaptados para o neoliberalismo.

3. AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E AS BASES FORMATIVAS EDUCACIONAIS DA PERSPECTIVA NEOLIBERAL E PÓS-MODERNA

A fim de compreender como se estabelecem as relações entre a educação e o neoliberalismo, neste segundo capítulo pretendemos abordar as principais concepções pedagógicas e como algumas se voltam para atender e auxiliar na legitimação da racionalidade neoliberal. Visto que as concepções pedagógicas influenciam todo o sistema educacional, considerando que seus pressupostos teórico-metodológicos podem influenciar as políticas públicas para a educação, especialmente no campo do currículo, bem como a formação e a prática pedagógica dos professores, torna-se de suma importância compreender tais concepções para um melhor entendimento do processo educativo.

O estudante, enquanto um sujeito ativo que possui conhecimentos, desejos e experiências é também um sujeito em formação, portanto, é de suma importância a figura do docente para ampliar os seus saberes e conhecimentos e possibilitar assim modificações nos problemas da sociedade. A educação enquanto ferramenta transformadora e emancipadora também possui o caráter de produzir direta e intencionalmente os anseios elencados pela sociedade, sobretudo, pela sociedade neoliberal que impera nas formas de controle e dominação dos sujeitos para que se formem cada dia mais indivíduos aptos e adaptados para o mercado de trabalho.

Assim, através do trabalho de autores como Libâneo (1985), Saviani (2007; 2008; 2018) e Duarte (1998; 2001) discutimos neste capítulo as concepções pedagógicas predominantes na educação brasileira contemporânea e como se articulam historicamente com a formação dos sujeitos para a sociedade neoliberal. Dialogando com os pressupostos apresentados pela perspectiva neoliberal e pós-moderna, realizou-se uma análise da construção das bases formativas educacionais, especificamente as que se inserem em um contexto histórico do capitalismo contemporâneo regendo o modelo de educação.

3.1 As tendências pedagógicas na prática escolar e suas influências no contemporâneo

Longe de se reduzir ao pedagógico, a prática escolar, como definido por Libâneo (1985), se caracteriza por um conjunto de reflexões e ações, tais como: técnicas pedagógicas, condicionantes sociopolíticos que compreendem as diferentes concepções de homem e sociedade, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, sobre aprendizagem, relações professor-aluno, etc. Para a efetivação do trabalho docente acerca das práticas pedagógicas em

seus mais complexos determinantes, é de suma importância analisar as diferentes concepções pedagógicas e o conjunto de pressupostos teórico-metodológicos que carregam, já que o trabalho do professor e da professora exige uma sustentação com fundamentos do projeto educativo que garantirão uma maior compreensão de mundo, de ser humano e do processo educativo, e não apenas uma prática que se esgota na preparação de aulas, exercícios e relação cotidiana com os/as estudantes.

As concepções pedagógicas influenciam todo o sistema educacional, pois, a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos constituem e consolidam a educação. Portanto, analisar tais tendências implica em compreender como se concretiza a educação, através dos reflexos que essas tendências geram na sociedade, seja pelas diferentes ideologias adotadas, seja pelo modo como cada uma delas direciona a prática segundo um modelo ideal do que é educação. O seu entendimento possibilita aos professores e professoras a organização de um quadro de referência para orientar sua prática, e assim, agir conforme as suas convicções. Libâneo (1985) salienta que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que não fazem correspondência com as situações concretas vividas em sala de aula, e acrescenta, com base nas discussões de Saviani:

[...] o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo). (...) Aí o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista a realidade é tradicional;"(...) rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor". (SAVIANI *apud* LIBÂNEO, 1985, p. 4)

Por ser importante elemento no trabalho educativo, o estudo sobre as concepções pedagógicas permite aos professores em formação um maior entendimento do processo educativo. Através de sua compreensão os docentes têm maior possibilidade de adotar a concepção que considera mais adequada e não apenas reproduzir as teorias que estariam influenciando a sua prática sem a plena consciência do que elas representam, tendo em vista que nenhuma prática pedagógica realiza-se sem a influência das teorias pedagógicas e das correntes da filosofia da educação. Portanto, o trabalho do professor nunca é neutro. Assim como ele se baseia consciente ou inconscientemente nas teorias para determinar a sua prática, e essas são carregadas de ideologias, o exercício profissional do professor em suas atividades escolares é permeado pelas teorias pedagógicas e ideologias, como são também os sistemas de ensino moderno desde sua constituição.

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. (SAVIANI, 2018, p. 5)

As concepções pedagógicas, ou ideias pedagógicas, têm implicações metodológicas e denotam o modo de operar, de realizar o ato educativo, nas palavras de Saviani (2008), que aponta que essas concepções revelam as diferentes maneiras pela qual a educação é compreendida, teorizada e praticada, envolvendo três níveis: o nível da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica.

O nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. (SAVIANI, 2008, p. 167)

As pedagogias apresentadas a seguir são classificadas por Libâneo (1985) como pedagogias liberais. As pedagogias liberais, como o próprio nome já revela, são influenciadas pela doutrina liberal, pela ideologia liberal burguesa. Elaborada a partir dos interesses da classe dominante da sociedade capitalista, essa teoria se revela como manifestação própria desse tipo de sociedade que se organiza baseada na propriedade privada e nos meios de produção e que enxerga a educação como uma ferramenta corretora dos desvios da sociedade, buscando uma perfeição harmônica conforme os seus elementos idealizados.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos

valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. (LIBÂNEO, 1985, p. 6)

Dentro da corrente liberal se tem a concepção pedagógica tradicional, que é extremamente viva e atuante em nossas escolas e, como afirma Libâneo (1985), ela consiste em uma preparação intelectual e moral dos alunos para a sociedade a partir da exposição verbal do conteúdo. Considerada uma tendência enciclopédica, os conhecimentos passados aos alunos são aqueles tidos como verdades absolutas pelas gerações adultas, onde o aluno não pode questionar o professor, nem alterar seu ponto de vista, apenas compreender o que lhe foi passado e reproduzir de forma decorativa em provas e nos métodos avaliativos. Essa tendência nega a subjetividade do aluno e o diálogo deste com o professor, além de ser reproduzida de forma receptiva e mecânica, não levando em conta o desenvolvimento psicológico no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos. (SAVIANI, 2007, p.17)

Percebemos, a partir da análise dessa pedagogia, o quanto ela ainda é presente nas salas de aula. Dentre as diversas pedagogias e o que elas podem solucionar, o tradicionalismo ainda influencia fortemente a educação brasileira. Ao longo dos anos notamos as consequências desse molde educacional através dos reflexos de uma sociedade na qual o analfabetismo e o analfabetismo funcional ainda imperam em grande parcela da população, salvo aqueles que possuem acesso, ou seja, recursos, para uma educação verdadeiramente emancipadora e libertadora. O tradicionalismo ignora a existência de um indivíduo pensante, um sujeito ativo que possui cultura, história, experiências e saberes, o que dificulta a formação de sujeitos críticos.

Outra corrente pedagógica dentro da vertente liberal é a tendência liberal renovada progressivista, conhecida também como escola ativa, ou, mais comumente, escola nova. Tal concepção, que surge no Brasil na década de 1930, tem a finalidade de adequar as necessidades

individuais ao meio social, onde os conteúdos são estabelecidos em função das experiências que o sujeito vivencia frente aos desafios cognitivos e situações problemáticas (LIBÂNEO, 1985).

Quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal, mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, notamos que a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos. A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. Eis porque a pedagogia nova será uma teoria que buscará se revestir do atributo de cientificidade, seja apoiando-se nas ciências já constituídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais. Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos. (SAVIANI, 2007, p. 17)

Ela diverge da tendência liberal tradicional já que valoriza mais os processos mentais e as habilidades cognitivas do que o conteúdo pelo conteúdo. Enquanto na primeira tendência o professor é a autoridade que exige atitude receptiva do aluno, nesta, o professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.

[...] Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2018, p. 8-9)

Os progressivistas da concepção humanista lançam e defendem o “aprender a aprender”, que se torna um dos pilares da educação proposta pela Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Ciência e da Cultura - Unesco em 1996, agora incorporado pelo construtivismo, apresentado como o método ideal, baseado no aprender fazendo.

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Mas esse lema, que, na pedagogia escolanovista, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação. Na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Os ajustes, a metamorfose, a resignificação do lema escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas” no referido lema (Duarte, 2001, p.29). Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com “Apresentação” do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira (Delors, 2006, p. 9-10). Assim, por inspiração da pedagogia neo-escolanovista delinear-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas manifestam-se com características *light*, espraiando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno.(SAVIANI, 2007, p. 170-171)

Esse método, fundamentado na psicologia genética de Piaget, por valorizar a aprendizagem que o aluno realiza sozinho e busque conhecimento por si mesmo, nega a transmissão de conhecimentos pelo professor, tendo como consequência a desvalorização do ato de ensinar, além de apresentar o processo de aprendizagem como mais importante que o seu produto, ou seja, a construção do conhecimento é mais valorizada do que o conhecimento que já foi construído, desvalorizando o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, como demonstrou Duarte (1998; 2001).

O escolanovismo, que surge então como uma alternativa ao autoritarismo e à falta de compreensão do processo de desenvolvimento escolar no método tradicionalista, acaba por agir de forma benéfica apenas e estritamente às elites, inclusive na educação brasileira, pois assim como a pedagogia tradicional, o escolanovismo é um grande influenciador da educação no Brasil, mas, como já enunciado, essa pedagogia que propõe o desenvolvimento da capacidade de adaptação dos alunos através de sua busca pelo conhecimento, gera, nas classes trabalhadoras, que são a maioria no país, uma defasagem no processo educativo ao não se proporcionar a estrutura adequada para que esse processo de aprendizagem se efetive.

Os princípios da pedagogia progressivista vêm sendo difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura, e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey. (LIBÂNEO, 1985, p. 13)

Outra tendência que se caracteriza como um braço da tendência liberal renovada progressivista é a liberal renovada não diretiva. Muito influenciada pela psicologia do século XIX, essa escola é formadora de atitudes e foca muito mais nos problemas psicológicos do que pedagógicos ou sociais. O não-diretismo sugere uma aprendizagem baseada nos conteúdos que o aluno, cada um em sua individualidade, considera fundamental, geralmente a partir das necessidades que surgem da prática cotidiana.

Tanto a tendência liberal renovada progressivista quanto a tendência liberal renovada não-diretiva impossibilitam uma educação verdadeiramente crítica, que forma pessoas na direção de um projeto coletivo de transformação de sociedade, principalmente de superação da sociedade capitalista, já que essas tendências pedagógicas não colocam a figura da gestão escolar e principalmente a figura do professor como um profissional mediador entre o saber e o aluno. Por mais que o aluno seja um sujeito que possua conhecimento, desejos e experiências, ou seja, é um sujeito ativo, ele também é um sujeito em formação, e necessita do trabalho do professor para ampliar os seus saberes, os seus conhecimentos, já que este é um profissional especializado em determinados assuntos e possui um entendimento teórico capaz de incitar o questionamento e a revisão de atitudes e comportamentos, possibilitando uma ideia de modificação dos problemas que se tem na sociedade.

Outra escola que se enquadra no grupo das pedagogias liberais é a concepção liberal tecnicista. Esta tem um embasamento na psicologia comportamentalista, onde o ser vivo pode ser condicionado mediante reforços negativos ou positivos (LIBÂNEO, 1985). Com uma afinidade com a concepção analítica, a pedagogia tecnicista possui pressupostos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, e como referido por Saviani (2007), “traduzidos, do ponto de vista da educação, nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, todavia, se enquadra na concepção produtivista de educação.

Vê-se, pois, que a pedagogia tecnicista não deriva da concepção analítica como ocorre com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, das quais se pode dizer que decorrem respectivamente da concepção humanista tradicional e moderna de filosofia da educação. A relação, nesse caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da consequência. Por sua vez, a pedagogia tecnicista vai se pôr como uma teoria que busca explicar o

fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica, visando chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa e dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista. Na verdade, ela se põe como um ramo científico, já que sua base teórica deriva do behaviorismo, uma das correntes que se empenharam em garantir à psicologia o atributo de cientificidade, diferenciando-se da psicologia anterior, chamada de psicologia filosófica ou racional. Filosoficamente, a matriz dessa corrente pedagógica remete ao positivismo, na versão que se difundiu na segunda metade do século XX sob a forma do estrutural-funcionalismo. A filosofia da educação própria da concepção produtivista é, pois, de teor estrutural funcionalista. (SAVIANI, 2007, p. 17-18)

Essa escola tem por objetivo o ensino através da transmissão de informações precisas, objetivas e rápidas, já que o seu interesse é na produção de indivíduos para o mercado de trabalho, em síntese, a produção de mão de obra. No Brasil, essa tendência chega a partir da década de 1960 e se estabelece principalmente no regime militar, especificamente nas Leis da Educação Nacional nº 5.540/1968 e 5.692/1971 e, para além do aumento da produtividade, o tecnicismo prevê uma diminuição de custos, já que é organizado de forma padronizada.

Saviani (2008) discute em sua obra *“A pedagogia no Brasil: história e teoria”* outras pedagogias, para além das citadas anteriormente, que surgem dentro das concepções tradicional, moderna e tecnicista. Como é o caso da pedagogia da qualidade total, que, ligada à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes, implica em uma exacerbação da competição no ambiente escolar, na tendência de considerar os que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto, onde a “qualidade total” se manifesta quando os estabelecimentos de ensino fornecem o seu produto a seus clientes; da pedagogia neoconstrutivista, muito disseminada nos dias de hoje, que satisfaz-se com fins práticos, renunciando à compreensão e explicação dos fenômenos, limita-se ao vivido, sem chegar ao pensamento ou à representação mental dos dados percebidos; da pedagogia neo-escolanovista, que retoma os princípios básicos da pedagogia nova mas não retém a mesma preocupação em fundar a pedagogia em bases científicas; da pedagogia neoprodutivista, que reforça a importância da educação escolar na formação de trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente, domínio de conceitos gerais, onde a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita os indivíduos à competição de empregos; da pedagogia neotecnicista, que prega que o controle decisivo se descola do processo para os resultados, ou seja, pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade, e a avaliação se torna o papel principal exercido pelo Estado, avaliando alunos, escolas, docentes e a partir do

resultado obtido condiciona a distribuição de verbas e alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade; da pedagogia das competências, que aparece como uma outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo central é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam se ajustar às condições de uma sociedade em que as condições de sobrevivência não estão garantidas e se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”; e da pedagogia da exclusão, que trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, tornem-se cada vez mais empregáveis, escapando da condição de excluídos e caso não consigam, serão responsabilizados por essa condição, é a conversão do empresário em si mesmo e de uma gama de possibilidades que apresentam limitações incontornáveis.

Duarte (1998, p. 85-86), citando o conceito de trabalho educativo formulado por Dermeval Saviani, nos atenta para a importância de se compreender o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” e, sendo assim, a educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos e também a descoberta de formas mais adequadas para que esse objetivo seja alcançado.

Assim, o autor defende a necessidade de superação da essência humana abstrata, visto que na medida em que a humanidade e as forças essenciais humanas são concebidas como cultura humana objetiva e socialmente existente como produto de uma atividade histórica; e também a superação da existência empírica, já que o trabalho educativo necessita de uma formação do indivíduo como membro do gênero humano e ao adotar essa referência, estabelece como um dos valores principais da educação “o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho”, o que diverge por exemplo da pedagogia escolanovista, que legitima desigualdades das relações sociais justamente por reforçar as individualidades.

Na defesa de um trabalho educativo, enquanto uma atividade intencionalmente dirigida por fins, Duarte (1998) assume que o processo de desenvolvimento do ser humano está relacionado ao fato de que a formação é parte de um processo intencionalmente dirigido, assinalando como fator positivo para o processo educacional a confluência da pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural (“Escola de Vigotski”) por serem guiadas pelo princípio vigotskiano de que “cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural”. O autor

considera concepções negativas do ato de ensino, que negam o ensino, as teorias “crítico-reprodutivistas”, por não apresentarem propostas referentes às práticas pedagógicas, já que consideram que o trabalho no interior da escola está condenado a reproduzir as relações sociais de dominação; as teorias da pedagogia da Escola Nova, que propõem uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor, esvaziando a própria essência do trabalho educativo; e as concepções pedagógicas que assim como no caso do construtivismo, respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam a aprendizagem que o indivíduo realiza sozinho como superior a de transmissão de outras pessoas.

Jean Piaget, o precursor da corrente construtivista, defende que o conhecimento é construído como parte do processo de adaptação ao meio ambiente, em que o sujeito possuidor de potencialidades e características próprias depende do meio externo para que o desenvolvimento de seu conjunto de saberes se concretize. O ensino, segundo a teoria piagetiana, não se limita a transmitir o conhecimento e a aprendizagem não se reduz apenas em memorizar, diferente do que é proposto pela corrente empirista. A linha construtivista foi a grande pedagogia da segunda metade da década de 1980 e da década de 1990 no Brasil. Sua influência marca documentos como a LDB, os PCN 's do ensino fundamental, além de orientar a reestruturação de muitas redes públicas e particulares de ensino, se difundindo largamente entre professores nos mais variados níveis de ensino.

Quanto à fundamentação das propostas, é central a concordância com as indicações legais e com as perspectivas teóricas presentes nas orientações oficiais centrais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCN e PCN), os fundamentos da psicologia da aprendizagem, na perspectiva do construtivismo. (BRASIL, 2010, p. 441)

Na última década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências, que tem como um de seus principais pioneiros o sociólogo Phillip Perrenoud. Essa nova versão do construtivismo que aparece de forma mais pragmática já que revela uma preocupação com a adaptação do estudante ao capitalismo globalizado, assim, a importância dos conteúdos escolares é substituída para que possam ser trabalhadas a formação de competências. O objetivo da escola seria o de desenvolver as competências para que os indivíduos consigam resolver os problemas colocados pela sua prática. Essa pedagogia revela a importância das competências e ao mesmo tempo quais são necessárias para a formação desses sujeitos, no caso, com a perspectiva de trabalhar um sujeito adaptado ao capitalismo globalizado, e, ressaltando o financiamento do Banco Mundial nas ideias de Phillip Perrenoud,

conseguimos concluir que assim como a instauração das políticas neoliberais financiadas pelo Banco Mundial ocorrem principalmente nos países da periferia do capitalismo, tais políticas educacionais voltadas para a formação de sujeitos aptos ao neoliberalismo ocorre principalmente nesses espaços.

Os argumentos para orientar a educação escolar no sentido da formação de competências são parecidos com aqueles utilizados pelos ideólogos da Escola Nova para defender as pedagogias ativas, ambos dizendo responder a novas necessidades do panorama mundial: os escolanovistas às demandas da sociedade industrial e os ideólogos da pedagogia das competências às novas necessidades de um mercado globalizado, extremamente competitivo e exigente. Com esses argumentos propõem a redução dos conteúdos disciplinares e atribuem maior valor para o aprendizado que o indivíduo realiza por conta própria, para o método de aprendizado que o próprio aluno desenvolve, para o aprendizado decorrente da necessidade e do interesse do educando, do que para o próprio objeto do aprendizado, conforme Duarte (2003, p. 7)³ identificou ao arrolar os quatro posicionamentos valorativos presentes no lema “aprender a aprender”. Nesse sentido, o resultado que interessa não é a absorção do conhecimento em si, mas a forma como o indivíduo irá utilizar esses conhecimentos na vida prática. Diante disso, torna-se perfeitamente explicável a valorização excessiva da metodologia em detrimento dos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e econômicos nos cursos de formação de professores. (DERISSO, 2010, p. 57-58)

Segundo Derisso (2010) a força da pedagogia das competências advém do fato de que o Estado brasileiro, enquanto um país alvo de implementações de políticas neoliberais, oficializou com a LDB em 1996 tais orientações pedagógicas e ainda reforça a presença escolanovista nas reformas educacionais. Nos diversos documentos e diretrizes oficiais de ensino e educação no país, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal, percebemos que o termo “competências”, diversas vezes acompanhado por “habilidades”, molda os currículos e definem os passos, no caso, as competências a serem seguidas e que vão mobilizar o conhecimento dos indivíduos com pretensão fim de desvendar soluções para os problemas da prática cotidiana a partir do aprender fazendo, ou também, aprender a aprender.

Ao eleger esse conjunto de habilidades que mobilizam o conhecimento para atender uma demanda estrategicamente já estabelecida, a pedagogia das competências promove um ensino de cunho neoliberal e pós-moderno com o esvaziamento dos conteúdos disciplinares dos currículos escolares, o que provoca uma formação de professores com cada vez menos conteúdos em nome de formar para atender a prática cotidiana; a individualização da aprendizagem, negando a transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos e

³ DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Campinas: Autores Associados, 2003.

estabelecendo, como Duarte (2001) esclarece, uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho tem mais relevância de aprendizagem do que a transmissão de conhecimento por alguém, no caso, o professor; entre outras características que através da busca da autonomia deixa o estudante a mercê de uma educação que descarta cada vez mais o conhecimento já adquirido. Muito dessas questões já estava presente no construtivismo piagetino, como se observa nessas afirmações do próprio Piaget:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! (PIAGET, 1998, p. 166)

Em oposição às pedagogias analisadas, Duarte (1998) defende a pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani com fundamentos no materialismo histórico dialético, como uma concepção afirmativa no ato de ensinar, onde os níveis de filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica se fazem presentes de forma articulada e estabelecendo relações em que cada nível se comporta como determinado e determinante dos demais. A primeira formulação propriamente pedagógica-metodológica da pedagogia histórico-crítica por Dermeval Saviani foi o texto *“Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”*, publicado em 1982 no número 3 da Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação), incorporado em 1983 como capítulo do livro *“Escola e democracia”*. No ano de 1984 foi adotada a denominação “pedagogia histórico-crítica, que se configura como tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, com afinidades nas bases psicológicas da psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou

Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 420).

A pedagogia histórico-crítica, como afirma Porto (2015), não defende a valorização do conhecimento como um fim em si mesmo, o conhecimento se firma como um compromisso político de favorecer a classe trabalhadora através de uma formação humana que torna o homem humano, materializando nos indivíduos objetivações humanas produzidas e subjetivas na luta de uma emancipação pela superação da sociedade de classes. O que vai contra a educação promovida pelo capitalismo, que incorpora os conhecimentos científicos no processo produtivo, transformando-se em meios privados de produção. Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica, dentre as concepções pedagógicas contemporâneas, se opõe radicalmente às visões neoliberais e pós-modernas na educação, cujas bases epistemológicas se alicerçam principalmente nas ideias de Friedrich August Von Hayek, das quais trataremos em linhas gerais na sequência.

3.2 O conhecimento a partir da perspectiva neoliberal e pós-moderna: uma análise para a construção das suas bases formativas educacionais

Com a finalidade de esclarecer a relação entre a ideologia neoliberal e a epistemologia pós-moderna, com as quais se identificam concepções pedagógicas contemporâneas presentes nas reformas educacionais, tomamos de base a concepção de conhecimento analisadas por Duarte (2001) na obra do economista Friedrich August von Hayek, figura de extrema importância para a compreensão do neoliberalismo, considerado por muitos como um dos mais importantes pensadores neoliberais. Essa convergência do pensamento neoliberal com a epistemologia pós-moderna se dá por apresentarem um caráter solipsista, relativista e fragmentário, marcadas ainda por um subjetivismo individualista.

O conhecimento tal qual entendido por Hayek é exclusivamente individual, se tornando circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora (DUARTE, 2001), visto como algo particular e que não pode/deve ser compartilhado para integrar uma metanarrativa totalizadora, considerando a “espontaneidade” como um dos elementos fundamentais para a compreensão da sociedade. O pensamento de Hayek sobre o que é o conhecimento reduz a ciência, utilizada para analisar e compreender a ordem e o desenvolvimento social, a uma mera classificação de fatos ou dados perceptíveis.

Hayek define a espontaneidade enquanto uma ordem de uma classe de fenômenos correspondente a todas as estruturas que são independentes de qualquer intenção e, ainda assim, são resultantes da ação humana (DARDOT e LAVAL, 2016), diferente do que ele aponta como natural (independente da ação humana) ou artificial (que procede de uma vontade humana), entendendo que o espontâneo responde as questões que auxiliam na compreensão do indivíduo e da sociedade, como por exemplo, as questões relativas ao mercado, já que em sua análise o mercado é de ordem espontânea e tem peso absoluto para a sociedade como um todo.

Para Duarte (2001) a teoria individualista de conhecimento proposta por Hayek naturaliza o histórico-social e limita o conhecimento individual, por apresentar um caráter fragmentário, falho, além de causalidade na formação social, sendo que essa limitação do conhecimento individual impede com que haja uma direção intencional e racional do conjunto social.

A utilização da espontaneidade como uma ordem fundamental de classe de fenômenos e a consideração do mercado como algo espontâneo o isenta das suas mais prejudiciais ações já que, partindo da premissa que o histórico-social não deve ser levado em consideração, pois o indivíduo possui um conhecimento individual que não pode ser integrado, o mercado torna-se então algo fluido, que vai se realizando de acordo com as ações espontâneas de indivíduos que atuam nele, que não deve ser analisado e/ou criticado e/ou compreendido para que sejam tomadas medidas e ações que modifiquem e alterem a realidade, já que não poderíamos ter certeza das conseqüências dos nossos atos e nem nos aproximar do conhecimento através de sua combinação com outros para a ampliação da nossa visão, para uma compreensão de conjunto, de totalidade. Ainda que possua “caráter espontâneo”, o mercado age conforme intenções e intencionalidades dispostas nele e essas refletem como um todo na ordem social, e, justamente por permitir tais finalidades e propósitos individuais, o caráter espontâneo que Hayek lhe atribui se torna paradoxal frente ao seu próprio argumento.

Como conseqüência, socialmente podemos entrar no mundo às cegas: nunca somos capazes de saber as seqüelas sociais de nossas ações. Com base nisso, precisamos entender a ordem social e o desenvolvimento social — em particular o desenvolvimento da propriedade privada e do mercado — como resultados casuais da atividade dos indivíduos. Sua evolução é o resultado da experiência não intencional. Qualquer tentativa de projetar ou planejar um resultado social interfere nos processos naturais da civilização e tal intervenção é imoral e pode ter conseqüências danosas [Wainwright, 1998, p. 44]. (DUARTE, 2001, p. 72-73)

[...] Wainwright (1998, pp. 50-51) diz que subjacente às inconsistências ou às tensões existentes na teoria de Hayek estaria a contradição [...] entre o valor

que ele reconhece na liberdade individual e intervenção humana de um lado, e sua teoria de evolução e o valor que ela o leva a reconhecer na ordem social, do outro. Sua negação de alguma relação direta, ainda que incompleta, entre a intenção humana e o produto social, e sua afirmação de que o resultado da atividade humana é completamente casual, com efeito transformam o acaso no principal mecanismo de evolução social. Democracia e escolha social tornam-se redundantes. Com base nisso, a evolução social difere muito pouco da evolução natural. (DUARTE, 2001, p. 73)

Na sua análise das concepções pedagógicas contemporâneas, Duarte (2001) observa que a ideia de conhecimento individual proposta por Hayek, com a naturalização do social e o individualismo em sua teoria do conhecimento, constitui base epistemológica do pensamento neoliberal e tem relações significativas com o lema “aprender a aprender”. Tal lema foi difundido primeiro pela concepção pedagógica da Escola Nova, significando um deslocamento de foco da atividade do professor (ensino) para a atividade do aluno (aprendizagem) numa inversão em relação ao ensino tradicional para negá-lo, mas que, no entanto, seguia a lógica que opõe ensino e aprendizagem de forma dicotômica, negando, secundarizando ou desvalorizando as aprendizagens resultantes da transmissão de conhecimentos pelo professor através do ensino. Logo depois o lema “aprender a aprender” foi apropriado e se difundiu ainda mais pelo Construtivismo, o qual lhe dá fundamento teórico através da epistemologia genética de Jean Piaget.

Na obra *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Duarte (2001) rebate as tentativas de aproximação das teorias de Vigotski e Piaget como sendo complementares e construtivistas, demonstrando os equívocos dessas tentativas quando se consideram os fundamentos filosóficos e epistemológicos dos dois teóricos e como tais tentativas corroboram com as estratégias para a formação dos sujeitos pela racionalidade neoliberal, com a qual converge também a epistemologia pós-moderna.

Como Hayek, o pós-modernismo corta a ligação existente entre intenção humana e resultado social. Enquanto para a direita radical a natureza incompleta do nosso conhecimento significa que a sociedade é o resultado das atividades cegas e, portanto casuais dos indivíduos, para o teórico pós-moderno a sociedade é, igualmente, um excesso casual de afirmações solipsistas de várias espécies. O caráter solipsista, relativista e fragmentário do pensamento pós-moderno reflete, segundo Celso Frederico, em artigo intitulado “Razão e Desrazão: a Lógica das Coisas e a Pós-Modernidade”, a fragmentação da vida social e do mundo do trabalho produzida pela “última façanha do capital”, isto é, “No influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico salve-se quem

puder, expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. Essa nova etapa do capitalismo, marcando a transição do fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo exigiu uma reestruturação da produção e conseqüente precarização das relações de trabalho. Com isso assistiu-se a uma fragmentação do tecido social” [FREDERICO, 1997, p. 182]. (DUARTE, 2001, p. 75)

O termo epistemologia pós-moderna refere-se ao pós-modernismo como ideologia, enquanto que pós-modernidade diz respeito ao período histórico da sociedade contemporânea, como explicou Zigmunt Bauman, conhecido sociólogo da pós-modernidade, que em suas últimas obras passou a evitar o termo, substituindo-o por modernidade líquida, por conta também da confusão comum entre pós-modernismo e pós-modernidade.

No meu vocabulário, “pós-modernidade” significa uma sociedade (ou, se se preferir, um tipo de condição humana), enquanto “pós-modernismo” refere-se a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna. [...] Ser um pós-modernista significa ter uma ideologia, uma percepção do mundo, uma determinada hierarquia de valores que, entre outras coisas, descarta a idéia de um tipo de regulamentação normativa da comunidade humana, assume que todos os tipos de vida humana se equivalem, que todas as sociedades são igualmente boas ou más; enfim, uma ideologia que se recusa a fazer qualquer julgamento e a debater seriamente questões relativas a modos de vida viciosos e virtuosos, pois, no limite, acredita que não há nada a ser debatido. Isso é pós-modernismo. (BAUMAN, 2004, p. 321)

Carcanholo e Baruco (2009) também demonstram que o pensamento pós-moderno, ou pós-modernismo, adequa-se ao período histórico atual da sociedade capitalista, representado pelo neoliberalismo, e apresentam uma análise de Callinicos (1993), segundo o qual o pós-modernismo representa a convergência de três movimentos culturais diferenciados: o movimento artístico, que se modificou em favor da heterogeneidade de estilos; a corrente filosófica pós-estruturalista, que explorava os temas dos artistas contemporâneos; e as modificações ocorridas no mundo social, classificadas como categoria de sociedade pós-industrial.

A noção de categoria pós-industrial caracterizaria uma nova era em que a sociedade empregaria o seu trabalho cada vez menos no setor industrial e cada vez mais no setor de serviços. A era pós-moderna troca o processo fabril pelo comércio, consumo, as finanças, o ensino, o lazer e a pesquisa científica a partir de processos programados pela tecnociência que demandam a implementação de sistemas de informação computadorizados. A ciência nesse sentido se tornaria um jogo de linguagem não possuindo nenhum privilégio interpretativo e metanarrativa totalizante (CARCANHOLO e BARUCO, 2009).

Assim, de uma concepção do que seria a sociedade pós-industrial, o pós modernismo passa para a negação de toda perspectiva totalizante e para a afirmação da efemeridade e da fragmentação, do descontínuo e do caótico. O pós modernismo aceita por isso (i) a instrução de Foucault de rejeitar os sistemas, as unidades, a uniformidade, afirmando os arranjos móveis, os fluxos, a diferença, o múltiplo, e, (ii) a ênfase no caráter caótico da vida (pós) moderna, ao mesmo tempo em que se torna impossível tratá-lo a partir do pensamento racional – herança do pensamento de Nietzsche. Daí a repulsa do pós-modernismo a qualquer prática e/ou teoria totalizante. A modernidade, para o pós-modernismo, teria como base a produção sustentada na grande indústria e, como hoje em dia, o consumo e os serviços teriam um espaço mais abrangente na sociedade do que a produção fabril, estaríamos em uma nova era: pós-moderna. Não valeriam mais as teorizações que construíam seus argumentos sobre o capital, capitalismo, valor, trabalho produtivo, sujeito revolucionário, etc., a partir da lógica industrial, fabril. Em outras palavras, a morte da era moderna implicaria a morte de Marx, assim como a de qualquer metanarrativa totalizante. Além do mais, como as sociedades pós-modernas são constituídas com uma base tecnológica nova, onde a lógica da produção e, principalmente, do consumo cada vez mais rápido e efêmero, a compressão do espaço-tempo, em todas as esferas, seria mais uma característica marcante desta nova era pós-moderna. (CARCANHOLO e BARUCO, 2009, p. 134).

O solipsismo, irracionalismo e fragmentação do conhecimento que marcam a concepção pós-moderna revelam o comando de mundialização do capital que denuncia a ciência e a razão como instrumentos de dominação, justamente para romper com cientificismo herdado de paradigmas “ultrapassados ou em crise”, como definidos pelos pós-modernistas.

[...] Em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudo-literária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. Veja-se, por exemplo, a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado. (DUARTE, 2001, p. 79)

O pensamento pós moderno, como analisa Carcanholo e Baruco (2009), apesar de toda a heterogeneidade disposta dentro de seus ideais, assume uma postura de direita quando constitui pensamentos que vão de acordo e, sobretudo, afirmam a ordem capitalista, visando principalmente a derrota da metanarrativa para construir uma verdade incontestável onde não caberia alternativas totalizantes. Nesse mesmo sentido, de afirmar a ordem capitalista enquanto soberana e de utilizar técnicas que pregam a dominação mascaradas de “liberdade individual”, o neoliberalismo e o pós-modernismo se igualam. Ainda que possuam suas distinções, ambos possuem uma adesão incondicional ao capitalismo contemporâneo.

O neoliberalismo enquanto discurso e posicionamento político-ideológico, também afirma que a sociedade viveria uma nova era, caracterizado pelo fluxo de bens e serviços, expansão das transnacionais, revolução tecnológica, globalização e integração de mercados financeiros, de acordo com Carcanhoco e Baruco (2009, p. 140). Assim, os autores denotam que tanto o neoliberalismo quanto o pós-modernismo se inserem em um contexto histórico do capitalismo contemporâneo, entendido por globalização, mundialização, capitalismo neoliberal, capitalismo flexível, entre outros.

Qual é a estratégia de (auto) afirmação da ideologia neoliberal? Afirmar a presumível existência de um novo mundo que apresenta justamente as características a partir das quais a única forma de inserção possível são justamente as políticas apregoadas por esse pensamento. Proceda-se da mesma forma mistificadora que o pós-modernismo. Já que se trata do mesmo procedimento hipostático e mistificador, seriam, portanto, o neoliberalismo e o pós-modernismo sinônimos, equivalentes? (CARCANHOLO e BARUCO, 2009, p.140)

[...] o pós-modernismo parece transitar entre uma prioridade na manifestação dos desejos individuais, o que se adequa perfeitamente à defesa neoliberal da sociabilidade mercantil, e a rejeição de qualquer valor pré-estabelecido, totalizante, no sentido de que molda e, portanto, restringe a totalidade dos comportamentos individuais, específicos. Independentemente disso, o pós-modernismo, justamente por se negar a aceitar qualquer discurso/teoria/interpretação totalizante, não tem em sua formulação qualquer posicionamento crítico frente à sociabilidade capitalista, ao menos não enquanto um modo de produção com suas leis gerais de funcionamento e contradições político-econômicas que requerem, para ser contestadas/criticadas, de uma teoria/prática que dê conta justamente desse movimento total do capital. O máximo que se pode, dentro de uma perspectiva pós-moderna, é contestar as manifestações pontuais, específicas, destas contradições do capitalismo. Por quê? Justamente porque a perspectiva pós-moderna tem em sua base a fragmentação. Como o referente é o fragmento (indivíduo, região, localidade, etnia, raça, gênero, ecologia, etc.), e esses fragmentos vivenciam distintas formas de manifestação da contradição/opressão capitalista, eles devem assumir uma perspectiva crítica frente a essas manifestações. Por que não uma perspectiva crítica frente à totalidade do capitalismo? Porque a contestação, nestes marcos, se dá para defender o específico, o fragmentado. A rejeição à totalidade – inclusive à totalidade da perspectiva teorizante e da prática política – é um dos princípios pós-modernos. (CARCANHOLO e BARUCO, 2009, p. 142)

Para além do intenso debate ideológico que o neoliberalismo e o pós-modernismo trazem, suas práticas revelam mais do que simples posições em defesa da liberdade individual, mas posicionamentos muito bem calcados de sujeitos que controlam, definem as rédeas a serem seguidas e instauram um sistema que demarca ainda mais as classes sociais e desmantela propositalmente os avanços da classe trabalhadora, justamente, para ter o seu controle. Economicamente, politicamente, socialmente e culturalmente, o neoliberalismo e o pós-

modernismo caracterizam, como os autores pós-modernos defendem, “uma nova era do capitalismo”, que nada mais é do que uma estratégia atualizada colonizadora assim como todas as anteriores para que ele se mantenha de pé, ainda no controle e no comando da classe trabalhadora.

Tais estratégias voltadas ao campo educacional são demarcadas desde os fundamentos às práticas, desde o ensino básico até o ensino superior. Como forma de superação de teorias pedagógicas que já se esgotaram, ou que são antiquadas, as tendências pedagógicas inicialmente de cunho liberal, e em sequência, neoliberal e pós-moderna refletem dentro da escolarização os desejos, valores, práticas e técnicas das elites econômicas que buscam responder à necessidade de instruir os filhos dos trabalhadores formando novas gerações de proletários (DERISSO, 2010). A produção e reprodução de um cinismo imobilista e um ativismo prático e imediatista é um dos recursos psicológicos de busca de legitimação ética para um auto cerceamento alienante por parte de tais racionalidades e que afeta mais ainda aqueles que fogem de um posicionamento de ruptura com o capitalismo (DUARTE, 2001). Assim, destaca-se a importância de se aprofundar nas compreensões e análises, para, ciente do processo de organização a diversos níveis e esferas, inclusive educacional, haja uma nova perspectiva sobre como estão sendo produzidos e reproduzidos o ensino e a educação. Como os processos afetam a vida dos alunos, dos professores, da gestão escolar e da sociedade que se forma, ou, no caso, se molda para atender aos anseios do capital.

Este capítulo, portanto, abordou como a questão pós-moderna está atrelada a doutrina e/ou filosofia neoliberal já discutida no capítulo anterior. Evidenciando a importância de compreender o neoliberalismo como a racionalidade que está imposta para a formação de novos sujeitos adaptados e reprodutores do capitalismo para compreender como o pós-modernismo, inicialmente visto como um ideal heterogêneo, se funde ao neoliberalismo para reforçar essa homogeneização de reprodução capitalista e como ambos interferem de modo perverso na educação com a criação e reelaboração de tendências pedagógicas que provocam e estabelecem um conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da prática social humana em favor do capital. Essa discussão vai permitir que no próximo capítulo possamos observar como tal relação se apresenta no currículo escolar brasileiro, especificamente na BNCC voltada para o ensino médio e, neste, a Geografia.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DA BNCC E DA GEOGRAFIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A partir da compreensão do neoliberalismo como uma racionalidade que se insere no âmbito educacional para a formação dos sujeitos de que precisa para se instaurar e se manter na sociedade como capitalista, bem como da identificação e caracterização de concepções pedagógicas que reproduzem e reforçam ideais neoliberais na educação brasileira contribuindo para a formação das subjetividades adaptadas à racionalidade neoliberal, podemos afirmar que as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, particularmente no campo do currículo, são políticas que fazem parte das reformas neoliberais de caráter mais amplo na sociedade brasileira e que seguem diretrizes e condições estabelecidas pelos organismos internacionais controlados pelos países centrais do capitalismo mundial, como FMI, ONU e Banco Mundial. Passaremos agora a tratar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino médio com o propósito de verificar como ela se insere no processo de reformas neoliberais na educação e seus reflexos na Geografia no novo contexto curricular do ensino médio.

Para isso, neste capítulo fazemos uma análise documental da BNCC para o ensino médio, considerando questões relativas à sua elaboração como parte da reestruturação do ensino médio e à Geografia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na nova organização curricular da última etapa da educação básica. Utilizamos autores como Silva e Moreira (1994), Abrantes (2018), Silva, Sobrinho e Leite (2017) e Macedo (2018) para nos ajudar a debater algumas questões que surgiram durante a análise do documento, tanto em sua estrutura geral como na da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

4.1 A questão curricular e uma breve contextualização da BNCC

Para se chegar à elaboração e à aprovação da Base Nacional Comum Curricular, objeto de análise deste capítulo, percorreu-se um caminho sinuoso marcado por embates e disputas de interesses no campo da educação. No entanto, esse percurso que levou à BNCC é coerente com a legislação brasileira no que se refere à educação nacional desde a Constituição Federal de 1988 (CF), como o próprio documento destaca nos marcos legais que o embasam (BRASIL, 2018, p. 10-12), citando o Artigo 10 da CF que “já reconhece a necessidade de que ‘sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica

comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2018, p. 10).

O documento cita também a Lei n.º. 9394/96 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no Inciso IV do Artigo 9º, define que cabe à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Ainda da LDB, é destacado seu Artigo 26, o qual estabelece que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]”.

Dentre seus marcos legais, a BNCC cita ainda a Lei n.º. 13.005/14 (BRASIL, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, o qual reafirma, na Estratégia 7.1 para a Meta 7, a necessidade de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

A elaboração e implantação da base nacional comum curricular de forma pactuada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios é colocada antes pelo PNE nas suas Metas 2 e 3 relativas, respectivamente, à universalização do atendimento nos ensinos fundamental e médio. Nessas Metas, as Estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 definem que até o final do segundo ano de vigência do PNE (ou seja, em 2016) o Ministério da Educação deveria realizar audiência pública para ouvir a sociedade brasileira e, a partir disso, encaminhar para o Conselho Nacional de Educação proposta de objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos dos ensinos fundamental e médio que seriam implantados através daquela pactuação interfederativa e configurariam a base nacional comum curricular.

Dessa forma, a elaboração e aprovação da BNCC tem legitimação atribuída pelo arcabouço legislativo vigente, nos revelando a ineficiência de esforços exteriores opostos, visto que o direito se auto sustenta através de políticas legitimadas e aprovadas por aqueles mesmos que as propõem, tornando-as coesas, como ocorreu com a nova reforma do ensino médio instituída pela Lei n.º 13.415/17 (BRASIL, 2017), instrumento chave para a sanção da BNCC e que ainda discutiremos neste capítulo. No entanto, deve-se destacar que o processo de

elaboração e aprovação da BNCC, que atrasou dois anos em relação ao que se definiu naquelas Estratégias do PNE e apesar da realização de consulta pública de abrangência nacional realizada através de um portal na internet, foi marcado por decisões centralizadas do órgão federal com um verniz “democrático” sobre a participação na produção da base, dado também por audiências públicas, uma estratégia adotada pelo Ministério da Educação desde a elaboração dos PCN e em que apenas são apresentadas as elaborações de comissões formadas pelo próprio MEC com a incumbência de sistematizar e legitimar propostas do próprio MEC.

Portanto, para compreendermos os meandros e conflitos envolvidos nas políticas públicas voltadas para o currículo na educação nacional, bem como a relevância dessa discussão, há a necessidade de se debater sobre o que são os currículos nacionais escolares e de que forma são utilizados em favor ou desfavor de políticas que visam práticas educacionais democráticas e emancipatórias.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SILVA e MOREIRA, 1994, p. 14)

Historicamente, o currículo escolar é pensado inicialmente nos Estados Unidos no final do século XIX através de um significativo número de educadores que se dispuseram em uma série de estudos e iniciativas configurar o surgimento deste campo. A partir dos ideais de racionalização, sistematização e controle da escola, se propuseram portanto a planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas para evitar que os estudantes se desviassem das metas e padrões predefinidos (SILVA e MOREIRA, 1994). Essas fundamentações se deram principalmente pela exigência de maior cooperação e especialização justificada pela inserção do processo de industrialização e urbanização estadunidense, que careciam de evidências de mérito na trajetória escolar.

Outro fator que impulsionou a promoção e consolidação de um projeto nacional comum foi a forte presença de imigrantes nos Estados Unidos, que, com suas diferenças de cultura e costumes “ameaçaram” os valores da classe média norte americana, fazendo-se necessário uma restauração da homogeneidade de comportamentos considerados dignos de serem adotados. As tendências predominantes dos currículos instaurados se baseavam no escolanovismo, que visava valorizar o interesse do estudante, e do tecnicismo, que desenvolvia neste sujeito os

aspectos da personalidade adulta, ambas, objetivando ordenar a escola ao modelo de sociedade capitalista que se consolidava.

Todavia, a forma como o currículo escolar se instaurava e moldava os sujeitos provocou algumas rejeições, principalmente de autores que denunciavam o papel da escola e do currículo na reprodução estrutural da sociedade, e que buscavam nas teorias sociais críticas desenvolvidas elaborar e justificar suas reflexões. A emergência de uma nova tendência como apontado por Silva e Moreira (1994) implicou em uma conferência na Universidade de Rochester em 1973, onde especialistas em currículo iniciaram tentativas de reconceituação do campo por criticar o caráter instrumental, apolítico e ateuico dos currículos vigentes, dando início a duas grandes correntes, uma associada às universidades de Wisconsin e Columbia, fundamentadas no neomarxismo cujos representantes eram Michael Apple e Henry Giroux, e outra associada à universidade de Ohio, fundamentada na tradição humanista cujo protagonista foi William Pinar.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p.71)

Assim como apresentado na citação acima, o currículo nacional demonstra através de suas propostas um conjunto de aparatos políticos, sociais, culturais, por meio da produção de significações e sentido, e econômicos e ideológicos, atuando na produção de identidades individuais e sociais. Uma sociedade que se configura e se molda nos ideais capitalistas configura portanto, através da educação e dos currículos educacionais, dispositivos nos quais a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo a reprodução estrutural existente. A educação enquanto projeto político pode se constituir tanto com um viés emancipador e transformador, como também pode servir de ferramenta de reprodução e aceleração de desigualdades, de reprodução de condições objetivas e subjetivas de práticas capitalistas.

A história da educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou sempre implicando em novas e mais sutis formas de regulação e padrões de controle e poder por parte do Estado (SILVA e MOREIRA, 1994). Uma vez que os esforços para reformar o sistema educacional e apresentar práticas e políticas de currículo nacional de ensino e de avaliação nas sociedades capitalistas são, em maior parte, liderados pela coalizão

direitista, Apple (1994) nos encaminha a refletir e questionar sempre “de quem são essas reformas?”, “quem ganhará com elas?”.

(...) o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política. Somente reconhecendo sua lógica essencial do falso consenso e, sobretudo, sua indubitável petrificação no futuro; à medida que se vincule a um sistema massificado de avaliação nacional, é que poderemos compreender inteiramente esse fato. Quando a ele se associam os outros itens da pauta da Direita - a mercadização e a privatização - há motivo suficiente para nos fazer parar e pensar, especialmente tendo em vista as cada vez mais poderosas conquistas conservadoras nos âmbitos local, regional e estadual. (APPLE, 1994, p. 94)

(...) a política de conhecimento oficial - neste caso, propostas que andam por aí para introdução de um currículo nacional e um sistema de avaliação nacional - não pode ser inteiramente compreendida de forma isolada. Todo esse contexto precisa ser ressituaado em uma dinâmica ideológica maior, na qual se verifica uma tentativa, empreendida por um novo bloco hegemônico, de transformar nossas próprias ideias acerca das finalidades da educação. Essa transformação envolve um brutal desvio - que faria Dewey estremecer - no qual a democracia deixa de ser um conceito político para se tornar um conceito econômico, e no qual a ideia de bem público é sepultada de vez. (APPLE, 1994, p. 99)

Compreendendo o currículo oficial enquanto um conjunto de posicionamentos políticos, econômicos e ideológicos, abordaremos a seguir uma das pautas mais discutidas e repercutidas que antecede a construção da BNCC do ensino médio. Visto que a base já vinha sendo pensada e elaborada desde o ano de 2014, todavia com foco no ensino fundamental, a reforma do ensino médio, proposta por meio da medida provisória nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), visava determinar os rumos do Ensino Médio no país que seriam adotados futuramente pela BNCC, essa reforma protagonizou um dos os maiores embates das últimas décadas entre o Estado e professores e estudiosos da Educação.

Tal reforma do ensino médio, que se configura enquanto um conjunto de medidas que altera as legislação vigente, como a LDB e a lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007), foi proposta em um momento histórico da sociedade brasileira, num contexto de crises políticas, sociais e econômicas, sob o governo do presidente Michel Temer, após o “afastamento temporário” da presidente Dilma Rousseff em consequência da aceitação do processo de seu impeachment pelo Senado Federal.

O processo de impeachment e o conjunto de reformas adotadas pelo governo do presidente representante do partido Movimento Democrático Brasileiro - MDB, significaram um aumento da inserção de medidas capitalistas que visavam garantir a sua própria manutenção em desfavor de um desenvolvimento democrático. Esses momentos de crise, onde o capitalismo reforça ainda mais seus ideais e emprega de forma sistêmica medidas que visam um beneficiamento próprio, nos leva a questionar quais os sujeitos que realmente são afetados pela crise. Se é a classe trabalhadora que durante uma fragilidade econômica perde em todos os sentidos seus direitos e a garantia destes para sua sobrevivência, ou se é a classe dominante, que mesmo na crise, continua gozando dos seus privilégios. A crise é para quem? já que as reformas que garantiam que o Estado atuasse em favor de minimizar danos da desigualdade começam a ser desmanteladas com as políticas neoliberais (ABRANTES, 2018).

O governo Temer que gestou a chamada reforma do ensino médio é o mesmo que utilizou recursos questionáveis para aprovar a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como teto do fim do mundo, que limita gastos de educação, saúde e assistência social nos 20 anos subsequentes a sua aprovação aos limites da inflação, trazendo como consequência a redução brutal de investimentos nestas áreas, representando uma desvinculação da utilização de recursos até então garantidos por lei. Nesse mesmo contexto, aprovou a lei 13.429/17, que permite a terceirização irrestrita do trabalho mesmo com os indicativos de pesquisas que demonstram que os terceirizados trabalham por mais tempo, ganham menos e se acidentam mais, oficializando a precarização das relações de trabalho. (ABRANTES, 2018, p. 128)

Dentre o conjunto de medidas propostas pela reforma do ensino médio, citaremos alguns dos que provocaram maior embate e protagonizaram as maiores discussões. Uma dessas medidas foi a integralização do ensino médio, onde a carga horária de ensino de tempo integral passaria de 800 horas anuais, normativa estabelecida e seguida pela maioria das escolas do país, para 1.400 horas.

Art. 1º - O art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, Lei n.º 13.415, 2017).

Silva, Sobrinho e Leite (2017) discutem que essa proposta de integralização é louvável, pois em tese disponibilizaria atividades diversificadas que garantiriam maior desenvolvimento do estudante, além de alargar a distância do indivíduo com situações de vulnerabilidade doméstica e/ou social. No entanto, alegam que uma proposta de integralização que se dá

somente pelo aumento da carga horária sem devidos investimentos necessários, recursos humanos e condições de trabalho, não se caracteriza enquanto escola em tempo integral.

Para tanto, é preciso fomento na medida certa e nos pontos elementares: investimentos humanos, estruturais e físicos, pois se desviados dos fins supracitados, a escola não passará de depósito de pessoas em estado de ócio ou com ocupações que divirjam da sua função transformadora, visto que os alunos podem vivenciar situações/práticas (não intencionais, obviamente) que atestem as suas diferenças e reproduzam as desigualdades sociais. (SILVA, SOBRINHO e LEITE, 2017, p. 131)

Um outro ponto instituído pela reforma foram as disciplinas de cunho obrigatório e as disciplinas por itinerários formativos. As disciplinas de cunho obrigatório somente na BNCC eram: Português, Matemática, Inglês, Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia; e nos três anos do ensino médio apenas Português e Matemática e componentes curriculares optativos correspondentes às áreas de linguagens, matemática e ciências da natureza, com suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, onde o aluno tomaria a decisão para seguir a de sua preferência, conforme disponibilizado pela escola.

Art. 3o, § 2o - A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...] § 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Art. 4o - O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1o A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, Lei n.º 13.415, 2017).

Neste ponto, foram levantados inúmeros debates em relação à importância de cada disciplina que envolvem as respectivas áreas de conhecimento como extremamente crucial para o pleno desenvolvimento do estudante. Visto que essa ação política tem o sentido prático de aprofundar a alienação do estudante da classe trabalhadora em relação aos conhecimentos essenciais, que não são somente Português e Matemática, já que todas as áreas abordam objetos

de estudo específicos fundamentais para a formação humana, intelectual e crítica. Percebemos assim uma postura do governo que vai ao encontro do que o mercado neoliberal quer em relação a uma formação de sujeitos que não consigam desenvolver capacidades emancipatórias, mas de sujeitos que somente leem e fazem contas, ideais para o formato neoliberal de indivíduos como mão de obra, como ferramenta de trabalho e de geração de lucros apenas para a classe dominante. E justamente por abordar o caráter da concepção tecnicista, percebemos que tal formação se volta exclusivamente para atender ao mercado de trabalho.

Essas medidas nos levam a refletir sobre diversas questões que influenciam a educação brasileira a partir condições reais de funcionamento das escolas públicas em seu cotidiano. Será que todas conseguiriam manter um ensino de tempo integral com qualidade com os recursos, infraestrutura e quadro de profissionais que possuem? Que autonomia terão sobre esse processo? Como será em relação às avaliações externas e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para que os alunos consigam acesso à universidade sem formação no ensino médio que lhes proporcione consolidação da apropriação dos conhecimentos nas disciplinas e áreas da educação básica?

Concordamos com Silva, Sobrinho e Leite (2017) na afirmação de que esse modelo de ensino médio que se encontra em processo de implantação acentuará o nível de desigualdades socioeconômicas entre as classes sociais. Também nesse sentido, Abrantes (2018) considera a nova reforma do ensino médio uma *contrarreforma*, uma vez que a mesma faz parte do desmantelamento pelas políticas neoliberais das reformas que visavam assegurar que o Estado atuasse para amenizar os efeitos das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo e agravadas nas crises econômicas que passaram a se suceder em períodos de tempo mais curtos.

A (contra)reforma do ensino médio é um capítulo da política de estado que segue o princípio de legitimar as diferenças de acesso ao conhecimento e de justificar as desigualdades de oportunidades e condições de vida pelos aspectos subjetivos e individuais. Sua filosofia é a da supervalorização da subjetividade e do individualismo e a omissão da realidade de uma sociedade marcada pelo antagonismo entre capital e trabalho. (ABRANTES, 2018, p. 129)

Além disso, devemos também discutir como as ciências humanas e, em particular, a Geografia são afetadas por esse projeto. As ciências humanas têm extrema relevância no processo formativo dos alunos. Nessa área de conhecimento, a Geografia e a História são instrumentos curriculares significativos e indispensáveis para a compreensão de mundo através das suas dimensões espacial e temporal (SILVA, SOBRINHO e LEITE, 2017). No caso específico da Geografia, a compreensão da espacialidade mediada pelo professor entre os

saberes científicos e cotidianos envolve questões e conhecimentos decisivos para preparar os estudantes para a vida. Cavalcanti (2012) analisa o quanto a Geografia é um requisito fundamental para compreender os aspectos do mundo contemporâneo, globalizado, revelando as teorias que o compreende e as possibilidades de prática para intervenção.

A nova reforma do ensino médio e a BNCC como seu instrumento principal de operacionalização, através de um processo centralizado, verticalizado e que não foi nem debatido com a sociedade, trouxe em pauta a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber, sem formação e certificação acadêmicas, na formação dos alunos do ensino médio em itinerários formativos técnicos e profissionais. Segundo o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e da Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2015), a formação inicial deve ser no nível superior, em cursos de licenciatura. Já nas novas DCN para o ensino médio, reformuladas para adequação à reforma e à BNCC, a LDB é alterada para permitir a atuação de profissionais com notório saber e sem formação em licenciatura:

Art. 6º – O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, Lei n.º 13.415, 2017).

Tal disposição representa uma afronta aos profissionais da educação, por se dedicarem e se especializarem nas suas respectivas formações para atender as determinações legais. Cada área de formação de cada disciplina que é componente no currículo da educação básica tem em suas respectivas ciências de referência objetos de conhecimentos específicos que necessitam, além de formação sólida para seu domínio em termos históricos, teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos, também uma formação pedagógica para seu ensino proporcionada pelas licenciaturas e que vai definir a profissão de professor na disciplina da área de conhecimento. A atuação de um profissional com notório saber é uma afronta também aos alunos, como destaca Silva, Sobrinho e Leite (2017), tanto na formação básica, quanto no ensino técnico e profissional proposto, pois é de suma importância que os profissionais que atuam em ensino na educação básica tenham um amplo domínio dos conhecimentos específicos

e didático-pedagógicos do componente curricular para que o discente não seja prejudicado em sua formação.

A necessidade de uma reforma na educação básica é evidente, mas será que essas são as medidas ideais para uma educação integral, crítica e reflexiva de boa qualidade ou são apenas voltadas para uma formação limitada a uma profissionalização precoce para o trabalho de acordo com interesses e demandas do mercado? Se não bastassem todos os problemas que o país ainda possui com o sistema educacional, como a quantidade expressiva de jovens que não estão na escola ou que estão, mas fora da idade adequada, o ensino médio envolve ainda um conflito permanente entre formar os jovens para conquistar uma vaga na universidade e continuar os estudos e a formação em nível superior, o que ainda é reservado para uma camada privilegiada da sociedade, e formar aqueles que irão assumir os postos de trabalho e gerar mais valia na cadeia produtiva (ABRANTES, 2018).

O que o sistema educacional precisa, é agregar, na matriz curricular, conhecimentos aos já existentes – construídos historicamente pela humanidade – e não suprimir ou secundarizar alguns deles. Nesse sentido, defendemos o amplo debate no processo de reformas educacionais, assim como defendemos a obrigatoriedade da Geografia em todas as etapas da Educação Básica, pois a leitura crítica, profícua e compreensiva das complexidades do mundo contemporâneo, também se faz a partir dos conhecimentos geográficos. (SILVA, SOBRINHO e LEITE, 2017, p. 131)

4.2 A BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Geografia no novo ensino médio

Na análise da Base Nacional Comum Curricular, percebemos e elencamos algumas questões que dialogam com os capítulos anteriores, relacionadas à influência do neoliberalismo na educação e nas concepções pedagógicas e como essa influência está presente na base.

A BNCC é estruturada de modo a explicitar as competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Ela possui uma introdução geral com uma caracterização sobre o que se constitui tal documento, seus marcos legais e os fundamentos pedagógicos e que o embasam, sempre relacionados com o desenvolvimento das competências propostas, definindo dez competências gerais que devem nortear o ensino e serem adquiridas por todos os alunos ao final da educação básica brasileira.

A BNCC se apresenta como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para a educação básica assegurando direitos de aprendizagem e desenvolvimento orientados sob princípios éticos, políticos e estéticos para

uma formação humana integral e de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Esse caráter normativo da BNCC a distingue, em termos de prescrição curricular oficial, dos demais documentos curriculares nacionais desde a promulgação da LDB de 1996, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Ensino Médio, que eram apresentados como propostas norteadoras para a organização curricular pelas escolas sem obrigatoriedade de cumprimento pelos sistemas de ensino.

Em relação ao caráter não normativo ou não impositivo dos documentos anteriores para os currículos escolares da educação básica e importante observar que, todavia, sua observância por professores, escolas e sistemas de ensino se impunha através das avaliações externas, do ENEM, dos livros didáticos, da formação inicial e continuada de professores e professoras, que passavam a se definir e se avaliar com base nas orientações e parâmetros preconizados naqueles documentos curriculares oficiais. Dessa forma, o caráter normativo da BNCC, portanto, como norma a ser seguida pelos sistemas de ensino, apenas institui formalmente e reforça algo que já estava posto como um currículo que deve ser seguido por todo o país.

Após a apresentação geral do documento, divide-se a base curricular em três partes, segundo as três etapas da educação básica. A educação infantil é organizada em campos de experiências com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para três faixas etárias de crianças de zero a 5 anos e 11 meses. O ensino fundamental, dividido em anos iniciais (1.o ao 5.o) e anos finais (6.o ao 9.o), é organizado em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), além de Estudo Religioso, com nove componentes curriculares, sendo que Geografia integra a área de Ciências Humanas juntamente com História. São definidas competências específicas para cada área do currículo do ensino fundamental, assim como para cada componente curricular, além de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para cada ano de escolarização em cada componente curricular. A última parte do documento trata da etapa do ensino médio, cujo currículo é organizado em quatro áreas de conhecimentos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma dessas áreas são definidas as competências e habilidades específicas que lhes são correspondentes. No entanto, em relação aos componentes curriculares, no caso, as disciplinas, são definidas habilidades específicas apenas para Língua Portuguesa e Matemática, as únicas que devem ser obrigatoriamente oferecidas nos três anos do ensino médio, em função das determinações da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Tanto para essas duas disciplinas quanto para as áreas, não é indicada seriação (ou ano) do ensino médio para as competências e

habilidades específicas, isso, segundo o documento, “para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade” (BRASIL, 2018, p. 32).

As competências gerais da educação básica presentes na base são definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). O conceito de competência discutido no segundo capítulo deste trabalho através da análise de Saviani (2007) define que a pedagogia das competências, que reelabora e incorpora o construtivismo piagetiano e o escolanovismo, se preocupa em adaptar o estudante ao capitalismo globalizado com o desenvolvimento de competências a serem seguidas para mobilizar o conhecimento dos indivíduos e desvendar os problemas da vida cotidiana a partir do seu desenvolvimento individual, do aprender fazendo, do aprender a aprender, e atingir assim os objetivos especificados que dotem os indivíduos de comportamentos flexíveis para se ajustar à sociedade. A BNCC justifica a adoção do foco no desenvolvimento de competências no currículo da seguinte forma:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. **É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13)

É preciso esclarecer alguns pontos relativos aos argumentos nessa justificativa e que não são revelados ou considerados no documento, a nosso ver, intencionalmente. A começar pela desconsideração e omissão de que o conceito de competência e mesmo a pedagogia das competências que marcam a mencionada discussão pedagógica e social das últimas décadas são também objeto de críticas. Os estados e municípios brasileiros que passaram a adotar o foco em competências nos seus documentos curriculares o fizeram justamente por sua presença nos PCN's do ensino médio desde 1999, como indicam resultados de pesquisa citada em nota de rodapé na mesma página do documento da BNCC. O emprego desse enfoque em avaliações de desempenho escolar pelos organismos internacionais citados constitui estratégia dos países

centrais do capitalismo mundial, que controlam esses organismos, para impor suas políticas e condicionar financiamento e investimentos nos países periféricos, como já mencionado e, agora, demonstra-se sua observância pela BNCC.

Pela justificativa apresentada, a BNCC estaria apenas “acompanhando” esse processo já encaminhado e de forma consensual nos meios acadêmico, educacional e administrativo, desde os municípios até as organizações internacionais e que, assim, a BNCC institui e legitima como norma.

A pedagogia das competências com o viés do “aprender a aprender” aparece no documento da Unesco para a Educação do século XXI, que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors, coordenador da comissão incumbida da elaboração do documento, o qual define como pilares da educação no novo século o saber conhecer, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver. Taís princípios, com adaptações, aparecem já na LDB e nos documentos curriculares federais que a sucederam e se caracterizam como reformulação do “aprender a aprender” para o contexto da pedagogia das competências. E isso fica evidente no documento da BNCC ao tratar da educação integral:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...]** (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso)

A BNCC não apenas adota e reproduz aqueles saberes definidos pela UNESCO como pilares da Educação do Século XXI, mas que constitui rerepresentação para manutenção do velho “aprender a aprender” do início do século passado através, agora, da pedagogia das competências, depois de manter-se também através do construtivismo piagetiano, com maior legitimação teórica. A BNCC ainda coloca ênfase no caráter tecnicista da pedagogia das competências representado, sobretudo, pelo saber fazer dentre aqueles saberes definidos pela UNESCO:

Ao adotar esse enfoque [das competências], a **BNCC** indica que **as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos)

A noção de competência como mobilização de habilidades, atitudes e valores para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho é reiterada ao longo do documento enquanto meta a ser atingida de acordo com a racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica desenvolvida nos Estados Unidos. São formuladas, portanto, como analisa Macedo (2018), como comportamentos mais globais desdobrados em habilidades que definem onde se quer chegar através do comportamento do estudante.

Dentre as dez competências gerais da educação básica podemos observar a ênfase na tecnologia como maior valorização da prática, da técnica, do saber fazer. Abrantes (2018) aponta essa supervalorização dos aspectos técnicos, que aparece também já na denominação das áreas de conhecimentos no currículo: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas. Segundo o autor, trata-se de uma perspectiva de educação cuja orientação é o controle e a direção das atividades escolares, onde, a partir da ênfase na tecnologia e na aplicabilidade, às ações podem ser programadas com recursos alheios às relações escolares, como por exemplo, com o foco da especialização técnica para atender as demandas do mercado de trabalho. O conteúdo, na visão do autor, não apresentaria a inovação de princípios, já que projeta ao jovem da classe trabalhadora a restrição de acesso ao conhecimento dentro da escola e a especialização técnica no ensino médio não forma o jovem com solidez para o trabalho, mas limita suas possibilidades de dar continuidade aos estudos.

Ainda para Abrantes (2018), com essa reforma o ensino médio passa a se organizar ainda mais como um esquema institucional de selecionar pessoas, por formar os jovens da classe trabalhadora para assumir postos de trabalho e gerar mais valia na cadeia produtiva dentro de uma visão neoliberal, segundo a qual cada pessoa é responsável por seu processo educativo e pela sua empregabilidade.

Além dos organismos internacionais do capitalismo mundial, grupos não exclusivamente do campo da educação pública e ligados a empresas de educação privada e a grandes organizações empresariais, se articulam e atuam junto a instâncias e órgãos de governo para influenciar e mesmo decidir políticas educacionais também no campo do currículo, o que se observou também no processo de elaboração e aprovação da BNCC.

Adrião e Peroni (2018) refletem sobre a presença do setor empresarial ou de segmentos a ele associado na direção ou no direcionamento das políticas educacionais e afirmam que essas políticas seguem estratégias de privatização que incidem sobre três dimensões: oferta educativa, gestão educacional e sobre o currículo. Para as autoras, essas estratégias influenciam as políticas

educativas das mais diversas formas, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado com implicações negativas para a democratização da escola pública e da sociedade.

Um primeiro aspecto a destacar refere-se ao protagonismo de setores caracterizados como investidores sociais ou, como prefere a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), como filantropos de risco ou filocapitalistas, segmento que articula braços sociais de grupos empresariais e fundos de investimentos a retornos financeiros para estes mesmos grupos (Adrião, 2017). São esses segmentos que impulsionaram a reforma do Ensino Médio e a BNCC, em decorrência de alterações em um conjunto de normativas e leis em vigora até 2017.⁶ Em relação à BNCC destaca-se o papel condutor e indutor de sua aprovação e disseminação exercido pela Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso. (Peroni, Caetano, 2015; Freitas; 2012; Adrião, 2017b) Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial e “por fora” do Estado é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e online, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada. (ADRIÃO e PERONI, 2018, p. 56)

Outro aspecto observado é que a base não se define como um currículo oficial de abrangência nacional, mas como base para a elaboração dos currículos pelos sistemas de ensino e suas escolas, os quais se definiriam pelo conceito de *currículo em ação*, havendo uma relação de complementaridade entre a base e os currículos.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018, p.16)

No entanto, Macedo (2018), em um texto intitulado “‘A base é a base’. E o currículo o que é?”, afirma que a ideia de currículo em ação é uma releitura do currículo formal em que a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é a apenas da ordem de aplicação e, assim, a base se torna currículo quando aplicada como currículo em ação na escola. A BNCC refere-se, portanto, ao que fazer e como fazer a partir do que já está definido em relação aos conteúdos de ensino e à sua operacionalização no currículo para o desenvolvimento de competências e habilidades que também já estão definidas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e como base comum do currículo de todas as escolas e sistemas de

ensino de educação básica do país. Cabe ao professor contextualizar os conteúdos de acordo com as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares. Dessa forma a BNCC tira a autonomia da escola e dos sistemas de ensino, jogando fora uma experiência de formação de docentes e de pesquisas das universidades do país para “comprar” parcerias contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição, como afirma Macedo (2018).

A autora coloca ainda que os currículos centralizados falham sistematicamente por enxergarem na educação uma empresa e essa centralização tem ainda como consequência o aumento da desigualdade social e racial, além de legitimar determinados saberes e ampliar a seletividade da educação prejudicando os grupos menos favorecidos. Para demonstrar porque ainda se insiste na elaboração centralizada de currículos oficiais, cuja razão passa também pelos interesses mercantis e empresariais, a autora utiliza dados oficiais e um exemplo do que está envolvido também no processo de implantação da BNCC:

Há uma sensação de desespero e desamparo criada por uma propaganda de que, apesar do esforço de muitos, a educação não deslança (Taubman, 2009). Mas há, também, não sejamos ingênuos, interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa oscilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação. (MACEDO, 2018, p. 34)

Com uma atenção especial à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, notamos alguns pontos específicos que denotam características importantes da BNCC do ensino médio e que dialogam com as discussões apresentadas ao longo do trabalho. O próprio nome já revela a “aplicabilidade” que esta área deve explorar a ênfase na tecnologia e na aplicação direta dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, que é reforçada com um viés tecnicista ao longo da discussão das competências e habilidades da área.

A base afirma que através das competências estabelecidas para a área há uma facilitação nos processos de simbolização e abstração para que os estudantes desenvolvam diálogos a partir dos domínios de conceitos e metodologias da área. E prevê que “sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o outro e com as novas

tecnologias” de forma consciente e crítica dessas tecnologias e define quais categorias dessa área devem ser consideradas no ensino:

(...) a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. (BRASIL, 2018, p. 562)

Sem identificar as disciplinas que historicamente trabalham tais conceitos e categorias no currículo com base na produção histórica das respectivas ciências de referência, o documento demonstra já na introdução para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a desconsideração das especificidades dessas ciências e dos componentes curriculares.

Na caracterização de tempo e espaço, a base define a importância de compará-los observando suas semelhanças e diferenças na busca de analisar, comparar e compreender as diferentes sociedades. Na explanação dos conceitos, o documento coloca que o espaço deve contemplar dimensões históricas e culturais ultrapassando suas representações cartográficas, evidenciando que ele está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas onde se dá a produção e o consumo de mercadorias e são desenvolvidas as relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados. O espaço é o objeto de estudo da ciência Geográfica e que, por suas características e funcionamento, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais (SANTOS, 1978) e permite o desenvolvimento e estudo das categorias que essa ciência propõe a compreender, mas a base não o relaciona com a Geografia, diferente de quando explica o conceito de tempo e o associa à disciplina de História. A Geografia não é citada na abordagem dos conceitos e categorias centrais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O mesmo verifica-se em relação às categorias de análise Território e Fronteira. A base define o território como “uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob o domínio de um grupo e suporte para nações, estados e países” (BRASIL, 2018), enfatizando que o território:

Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. (BRASIL, 2018, p. 564)

A base sugere que a categoria território engloba, entre outras, as noções de lugar e região, que também são categorias de análise próprias da Geografia. Todavia, deve-se observar que o território, presente em toda a espacialidade social, está relacionado com as outras

categorias apontadas, mas a bem do rigor teórico-metodológico e conceitual exigido pelo conhecimento científico, lugar e região como categorias de análise ou conceitos estruturantes próprios da Geografia não se subsume na de território na busca da explicação científica do espaço geográfico. As abordagens no documento das categorias Fronteira, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética também não enfatizam quais disciplinas tratam com maior propriedade cada uma delas por constituírem objetos de conhecimento de suas ciências de referência. Apenas na categoria Política que a base afirma uma visibilidade desta dentro da discussão de Geopolítica.

As competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio são elencadas em seis, das quais apenas uma pode se identificar mais especificamente com a Geografia, no entanto sem mencionar a disciplina, que é a competência número dois: “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (BRASIL, 2018, p. 570).

Para cada competência específica da área é apresentado um conjunto de habilidades como desdobramentos da competência. Tais habilidades são identificadas individualmente por um código composto por letras e números que indicam a etapa da educação básica, o ano ou série a que se refere, a área do currículo, o número da competência e, por fim, o número da habilidade. Considerando que tais códigos não explicitam importância e nem uma sequência a ser seguida, Macedo (2018) observa que talvez o seu sentido seria o de fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado, como efeitos dessa normatividade que tratam a vida como distúrbio a controlar.

A partir da leitura e análise das competências e habilidades a serem desempenhadas pelos sistemas de ensino promulgadas pela base, notamos que essa ausência de conceitos, categorias e conteúdos de ensino específicos e identificados por disciplinas, além da dissolução das disciplinas em uma área em nome de uma interdisciplinaridade, faz com que História, Geografia, Sociologia e Filosofia percam suas identidades próprias, comprometendo o tratamento teórico-metodológico dos seus conceitos, categorias, temas e questões como conteúdos curriculares no ensino médio.

Durante a análise da BNCC e sua contextualização compreendemos que a Geografia em conjunto com as outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não só tiveram desconsideradas suas especificidades como também deixam de receber tratamento e consideração como disciplinas independentes. Sem considerar que a maioria dos problemas

escolares é decorrente da falta de infraestrutura das escolas, da desvalorização salarial e social do trabalho dos professores e professoras, da falta de investimentos e de melhor aplicação dos recursos nas escolas e na formação docente para a educação básica, da ausência de oportunidades e de envolvimento de toda a sociedade com a educação, a base propôs como solução para os problemas do ensino médio a formação de caráter técnico e profissional precoce e o desenvolvimento de competências e habilidades como direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e das alunas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática central do trabalho foi compreender como a BNCC se configura enquanto parte das reformas educacionais sob influência do neoliberalismo no campo do currículo e, a partir disso, de que forma esse processo se reflete na Geografia esquematizada na BNCC do ensino médio.

Para abordar e tratar dessa problemática fizemos inicialmente o resgate histórico e uma breve contextualização das origens e características do neoliberalismo, para que, entendendo como ele se configura e se estabelece como uma nova racionalidade, tivéssemos maior clareza de como ocorre o processo de dominação capitalista de caráter neoliberal na educação. Neste movimento passamos pela compreensão de suas bases formativas, da sua consolidação como ordem econômica e política vigente na sociedade e como uma nova racionalidade capitalista.

Em seguida, abordamos as concepções pedagógicas a partir de contribuições de teóricos da Educação que identificam e analisam aspectos e posicionamentos teóricos, ideológicos, filosóficos e epistemológicos envolvidos nas concepções sobre a prática pedagógica, o que permitiu identificar e compreender como se configuram as concepções pedagógicas alinhadas com as ideologias do liberalismo, do neoliberalismo e do pós-modernismo. Essa abordagem contribuiu para identificar influência do neoliberalismo presente também em aspectos pedagógicos na reforma do ensino médio e na BNCC, além de possibilitar a compreensão das concepções pedagógicas como componentes determinantes da prática educativa, o que favorece e fortalece nossa construção docente.

Podemos afirmar que a partir das análises realizadas percebemos que a BNCC prossegue com a influência neoliberal que já estava presente na legislação e nos documentos curriculares oficiais federais que norteiam a educação básica no país, como a LDB e os PCN. O caráter neoliberal que é apresentado nesses documentos aparece na forma de competências e habilidades como foco do currículo, do ideal pedagógico escolanovista do “aprender a aprender” recontextualizado no construtivismo piagetiano e agora na pedagogia das competências recaindo, por fim, no tecnicismo com o “saber fazer” enfatizado na BNCC. E a base, mesmo que não se declare enquanto um currículo, mas em sua essência, configuração e intenção se constitui como currículo oficial de abrangência nacional, reforça ainda mais o viés neoliberal na educação quando estabelece um conjunto de argumentos e posicionamentos daquelas concepções pedagógicas que vão ao encontro da racionalidade neoliberal no currículo para a formação dos sujeitos adaptados para essa racionalidade e agora com caráter normativo.

Inserção da competitividade no ambiente escolar através de controle de qualidade da educação pelas avaliações externas, incentivo à formação à distância e à formação técnica e profissional, liberalização e privatização da economia, desregulamentação e desmantelamento das políticas sociais e democráticas, interferência direta na formação e no trabalho docente, essas e outras questões revelam a influência do neoliberalismo na educação. E todas essas questões são encontradas, mesmo que de forma sutil, dissimulada ou indireta nas atuais políticas que determinarão a educação no país, sobretudo na reforma e na BNCC do ensino médio, que já determinam de forma velada os rumos e caminhos perversos para a formação dos jovens, a qual se fará ainda com uma quase ausência da contribuição da Geografia, o que pode caminhar para uma ausência completa enquanto disciplina específica do currículo do ensino médio.

O entendimento dessas questões nos permitiu analisar a BNCC com outro olhar, afinal, mesmo que o documento deixe claro sua posição e as medidas que estão sendo tomadas para os rumos da educação brasileira, alguns conceitos e características que foram apresentados ao longo do trabalho nos auxiliou em uma melhor compreensão desse processo de contraposição aos princípios e requisitos de uma educação democrática, o que coloca em risco a formação dos estudantes, dos professores e professoras e da sociedade que se forma no país.

Neste caminho, acreditamos que a BNCC é um documento que não só busca perpetuar um modelo de educação voltada para a formação de sujeitos adaptados e submissos ao capitalismo, como também pode aumentar os níveis de desigualdade social acentuando no ensino médio a seletividade tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos em nível superior através da ênfase na formação técnica e profissional na última etapa da educação básica.

A reforma do ensino médio e sua BNCC nos apontam que os desafios da educação no Brasil são ainda maiores para aqueles que lutam por uma educação pública de qualidade e verdadeiramente comprometida com a formação integral dos jovens, principalmente daqueles que mais sofrem as consequências das desigualdades sociais e mais precisam da educação e da escola pública de qualidade e democrática.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **Adolescência adulterada:** a (contra)reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In:* Luciana Aparecida Araújo Penitente; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Stela Miller. (Org.). *As (contra)reformas na educação hoje*. 1ª ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2018, v. 1, p. 125-148.

ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. M. V. **A formação das novas gerações como campo para os negócios?.** *In:* Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. O. 1ed.Goiânia: Biblioteca Anpae, 2018, v. 1, p. 49-55.

APPLE, M. **A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional.** *In:* MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAUMAN, Zigmunt. Entrevista com Zigmunt Bauman. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. **Tempo Social – USP**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, jun. 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/issue/view/990>>. Acesso em: 18/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília-DF, 1998. Parecer CEB 15/98, aprovado em 1/6/1998 (Processo 23001.000309/97-46). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>> Acesso em: 04 de junho de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior de professores para a educação básica. Brasília-DF: MEC/CNE, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **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.

_____. Congresso Nacional. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Publicação: Diário Oficial da União em 17 de fev. de 2017.

_____. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.** Brasília-DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacaobasica&Itemid=936>. Acesso em: 07 de junho de 2019.

CALLINICOS, Alex. (1993). **Contra el post modernismo: una crítica marxista.** El Ancora, Bogotá, Colombia. Disponível em: http://www.socialismo-o-barbarie.org/actualizaciones_ formacion/formacion.htm.

CARCANHOLO, M. D.; BARUCO, G. Cristina da Cunha. Pós-modernismo e Neoliberalismo: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. **Lutas Sociais** (PUCSP), v. 21/22, p. 132-145, 2009.

CASTRO, J. Subdesenvolvimento: causa primeira da poluição. *In*: CASTRO, Josué de. **Fome: um tema proibido.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALCANTI, L. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas: Papirus, 2012.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia?** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSMO, C. C.; FENANDES, S. A. S. Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições. *In*: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, VIII. Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas, 30 de junho a 3 de julho de 2009. **Anais eletrônicos...** Campinas-SP, HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, Faculdade de Educação, Unicamp. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/>. Acesso em 10 de maio de 2019.

DARTOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernismo e decadência ideológica. *In*: Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 1, p. 51-63.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.a ed. Rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: Martins, L. M.; Duarte, N.. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010, v. 1, p. 33-49.

_____. Pela Superação do Esfacelamento do Currículo Realizado pelas Pedagogias Relativistas. *In*: **IV Colóquio Luso_Brasileiro sobre Questões Curriculares**, 2008, Florianópolis. Currículos, Teorias, Métodos. **Anais...** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008. v. 1. p. 1-14.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário** . In Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili – (org.) “Escola S.A. Brasília, CNTE; 1996.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral, Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KEYNES, J. M. “**El final del laissez-faire**”, 1926. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/textos/keynes/final.htm>>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Editora Boitempo. 2019. 391p.

LEGENDRE, M. F. Lev Vigotsky e o socioconstrutivismo na Educação. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, SP: Editora Vozes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 17º. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985. 149p.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. **O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar**. Pro-Posições (Unicamp), v. 28, p. 193-212, 2017.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia (textos inéditos)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

POCHMANN, M. **O Emprego na Globalização**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001. v. 1.

PORTO, C. **A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani**. Revista Contemporânea de Educação, v. 5, p. 222-243, 2015.

MACEDO, E. **A base é a base. E o currículo o que é?** In: Marcia Ângela S. Aguiar; Luiz Fernando Dourado. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. 1ed. Recife: ANPAE, 2018, v. 1, p. 28-33.

MIRANDA, C. M. As políticas sociais no contexto neoliberal. *In*: LIMA, Antônio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (Org.). **Políticas Sociais e Educacionais?** Cenários e Gestão. 1ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 17-31.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. v. 1. 275p.

_____. **Escola e democracia**. 43ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. v. 1. 144p.

SILVA, S. D. **A influência neoliberal na educação**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2011.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994. v. 1. 154p.