



O LUGAR DA GEOGRAFIA NA BNCC E NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: APROFUNDAMENTO DE DEFICIENTES CÍVICOS

José Erimar dos Santos

Universidade Federal Rural do Semi-Árido / jose.erimar@ufersa.edu.br

THE PLACE OF GEOGRAPHY AT BNCC AND REFORM OF MEDIUM TEACHING: CIVIL DEFICIENCY DEVELOPMENT

Resumo

O trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica que investiga a relação Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Reforma do Ensino Médio e Geografia, refletindo-se sobre suas principais características e o lugar da Geografia frente esses sistemas de ações curriculares e normativas da Educação Nacional, no atual período. Reflete as bases econômico-pedagógicas, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas que estruturam esse uso político do território nacional voltado à Educação, no qual a Pedagogia das Competências e a Pedagogia da Exclusão Inclusiva (KUENZER, 2005) são eixos organizacionais do currículo e da dimensão pedagógica dessa proposta curricular e dessa reforma. A investigação gira em torno do seguinte problema: qual o lugar da Geografia na reforma curricular proposta pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio? O objetivo geral é identificar os fundamentos epistemológicos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio no tocante sua relação e/ou impactos na Geografia. Como fundamentação teórica destacam-se Santos (1998a, 1998b, 2002, 2008a, 2008b, 2009), Harvey (2008, 2014), Saviani (2013), Ramos (2006), Lacoste (1988), Castellar (2018) e Aguiar e Dourado (2018). Organizamos a discussão em três partes: a) discussão das principais características da BNCC e da Reforma do Ensino Médio; b) reflexão sobre os impactos dessas reformas para a Geografia e c) problematização acerca das ideias pedagógicas presentes nesses sistemas de ações normativas educacionais. A pesquisa chama a atenção dos profissionais da Geografia para os eventos pelos quais essa ciência e disciplina vêm passando com essas normas, destacando a necessidade de uma visão radical, crítica e contextualizante acerca das mudanças educacionais em voga.

Palavras-chave: BNCC, Reforma do Ensino Médio, Geografia, Neoprodutivismo.



INTRODUÇÃO

No atual período do espaço geográfico, cuja denominação dada por Milton Santos muito bem o representa – Período Técnico-científico-informacional – a norma é um fator preponderante. Não é a toa que o logo e slogan do Governo Temer usa o lema positivista: “ordem e progresso”, não apenas uma referência à bandeira do Brasil, mas como marca dos sistemas de ações que marcam o uso político do território nesse contexto cujo resultado é desordem e regresso, pois as “reformas” em curso dentre elas àquelas ligadas à Educação desordenam e regidem a Educação Nacional, deformando a formação social dos jovens e contribuindo para formação de uma sociedade de *deficientes cívicos*, dada a desvalorização da construção da cidadania mediante a supressão de disciplinas no novo arranjo curricular da Educação Básica, a exemplo da Geografia.

A normatização enquanto parte do sistema de ações do Estado em nome do Mercado, se faz com o uso das *normas*. Enquanto leis e/ou regras criadas pelo Estado e suas instituições regulam e/ou desregulam as ações dos elementos do espaço, facultando ou não a geografização dos eventos no território. A norma é uma categoria fundamental no conhecimento e compreensão do espaço geográfico, já que ajuda no desvelamento dos processos, pois através dela entendemos como as materialidades se desdobram em ações e as ações em materialidades e sabemos quem usa e quem regula o território. Nesse sentido, norma é aqui entendida como as ações políticas e/ou institucionais, criadas e implementadas para regular as ações e os eventos territoriais. Em outras palavras, “[...] a norma é geneticamente uma ação e morfologicamente uma densidade, uma forma” (SILVEIRA, 1999, p. 257).

Por essa razão, a categoria de análise à qual a desordem e o regresso decorrentes da “Nova” Reforma do Ensino Médio e da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está relacionada, quando a perspectiva é uma abordagem geográfica, é a noção de *território usado*, uma ideia que Milton Santos propôs em 1994 no texto *O Retorno do Território*, em que afirma que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social” (SANTOS, 1998a, p. 15). O uso do território pelo Estado é o cerne do processo pelo qual se liga o pacote de reformas do Brasil atual, pois implica no uso político do território destinado a um fim específico: a racionalidade do Mercado Econômico.



Posto isto, mediante essas referências categóricas passemos à reflexão das principais características da Reforma do “Novo” Ensino Médio e da BNCC buscando compreender o lugar da Geografia nesse processo.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CARACTERÍSTICAS

A “Nova” Reforma do Ensino Médio foi implantada no dia 17 de fevereiro de 2017, através da publicação da Lei Nº. 13.415. Traz um conjunto de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº. 9.394/1996), impondo transformações no currículo, na organização do Ensino Médio e na profissão docente. Os reformuladores a chamam de Novo Ensino Médio. Em linhas gerais, aprofunda desigualdades já existentes na formação educacional dos jovens brasileiros.

Foi anunciada através de um ato normativo, a Medida Provisória Nº. 746, de 22 de setembro de 2016, como um ato típico do autoritarismo que caracteriza os sistemas de ações políticas no Brasil. Em primeiro lugar, não levou em consideração as necessidades reais de mudanças que esse nível de ensino realmente precisa e que tão bem apontam vários pesquisadores brasileiros que há anos estudam este nível de ensino e que tão sabem a classe trabalhadora a ele ligado. Em segundo lugar, porque não toma o Plano Nacional de Educação (PNE (2014/2024)) como norteador dos sistemas de ações voltadas às dinâmicas e mudanças na educação. Em terceiro lugar, é uma obediência aos ditames dos organismos internacionais financeiros e econômicos. Dessa forma, essa proposta de reforma carrega uma filosofia pragmática, no sentido de reduzir a Educação apenas aos aspectos da utilidade econômica, limitando-se aos efeitos práticos, de valor utilitário do sistema capitalista, o que gera duas realidades unidas e perversas para os jovens que sem o saber pensar o espaço geográfico e sem o saber nele agir, dada a diluição da disciplina de Geografia no novo arranjo normativo-curricular imposto por essa “reforma”, resta aos jovens entrarem na estatística dos incluídos-excluídos. Excluídos do mercado de trabalho e alienados aos processos, formas, funções e aspectos estruturais que norteiam a sociedade e o espaço nacionais, sobretudo os filhos da classe trabalhadora, uma vez que a estes as condições lhes dadas são para serem partícipes de uma sociedade e dos processos a ela inerentes na condição de exército de reserva. Incluídos porque passam a somarem-se à uma massa de empregáveis existente, mantida



e controlada pelo Estado e Mercado Econômico, por meio das falsas políticas de inclusão existentes do Estado Neoliberal brasileiro.

O retorno do Ensino Técnico vem nessa direção, pois não é pensado e planejado para os filhos da classe abastarda, mas sim para os filhos da classe trabalhadora, pois lhes restará fazer cursos técnicos e ficarem sem emprego, somando-se aos demais empregáveis existentes, já que a estrada para o Ensino Superior passa a ser cada vez mais difícil mediante a supressão das possibilidades do conhecimento sistematizado que lhes são retirados e negados com essa reforma. Dessa forma, a Educação ofertada à classe trabalhadora brasileira passa a ser cada vez mais *expressão do desenvolvimento desigual e combinado* (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013). Portanto, uma Educação dual sendo uma das “[...] facetas da totalidade da qual faz parte o Brasil atual, ainda guardião de valores históricos da nossa forma particular de dominação burguesa e da mentalidade de longa duração herdada do período colonial e escravista, que, em simultâneo, busca firmar sua integração subalterna no atual cenário internacional” (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p. 717). Daí ser atual Gramsci (1982, p. 118), quando afirmava ainda na primeira metade do século XX que “a tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite [...]” difundindo “[...] cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados”.

Na norma mencionada, as ciências humanas básicas, a exemplo da Geografia e da História, são decretadas mortas, inexistentes. Além disso, responsabiliza o aluno pelo seu sucesso ou fracasso e exime o Estado de suas funções constitucionais para com a Educação dos jovens do Ensino Médio. Dessa forma, disciplinas como a Geografia e a História nem sequer são mencionadas, já que aparecem novos arranjos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos: “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” (BRASIL, 2017). Tais arranjos são as áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.



Por fim, o que essa reforma torna, é cada vez mais consistente a subordinação da Educação ao Mercado Econômico e torna mais viável atingir o objetivo do atual cenário político nacional, que é o de colocar o Brasil nos trilhos do desenvolvimento neoliberal. Nesse sentido, tornar os jovens com uma formação ética, estética e científica empobrecida é um produto a fazer parte desse intento, através do currículo mínimo na Educação.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O LUGAR DA GEOGRAFIA

A BNCC constitui-se de um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender. trata-se também de uma norma, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Atesta a normativa que todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos, já que aí são definidos os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica e é obrigatória. Daí ser preciso pensar na sua elaboração e implementação como parte do uso político do território, buscando saber para que serve esse documento; para quem se destina; a partir de qual concepção ele foi elaborado; qual o projeto de sociedade que embasa a BNCC. Isso é importante porque chama a atenção para uma premissa de análise geográfica fundamental apontada por Santos (2009, p. 115-116): “Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana”.

Para Aguiar e Dourado (2018), a BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Ainda segundo os autores, essa BNCC constitui-se no carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff, impactando de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, a formação dos profissionais de educação e os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino.



A BNCC centra-se numa concepção restrita de educação e currículo, pois centra-se nas competências e habilidades, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, em parte, ao Plano Nacional de Educação (AGUIAR, DOURADO).

Entendemos a BNCC e a Reforma do Ensino Médio como parte dos sistemas de ações relativas à Educação típicas de um contexto de contrarreforma da Educação Básica conduzida pela extrema direita no Brasil em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, quanto ao direito à educação e às políticas educacionais.

Essa normativa nasce das estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e das estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 do PNE aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pressupondo que a melhoria da qualidade das aprendizagens na Educação Nacional decorreria de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado. Isso é percebido na meta 7 do PNE e na estratégia 7.1, que enuncia a BNCC como necessária e que deve ser baseada em objetivos de aprendizagem. O resultado disso é, pois, ampliação das desigualdades, reforço aos processos de exclusão social, pretensão de homogeneização e/ou extermínio das diferenças, desvalorização docente. Dessa forma, não é problematizado o que é currículo e conhecimento comuns, supostos como essenciais, desconsiderando a disputa política e contextual na elaboração de currículo.

A DEFICIÊNCIA CÍVICA EMINENTE DADA À FALTA DO LUGAR DA GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO E NA PRETENSÃO A-DIALÉTICA DA BNCC

Os eventos atuais pelos quais passa o Ensino de Geografia no Brasil evidencia o caráter complexo que é compreender a atividade educativa nacional. Isso implica, por um lado, uma análise de conjuntura política e econômica, e por outro lado, uma inquirição acerca das ideias pedagógicas que formatam os parâmetros, diretrizes e reformas educacionais. De acordo com Harvey (2014), a partir dos anos de 1970 o mundo industrial passa por um processo de profundas reestruturações produtivas, implicando na inserção de tecnologia aos processos produtivos, em que o trabalhador passou a sofrer sérias consequências, como o desemprego e a sazonalidade. Essa situação implicou na perda



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

da qualificação e passou a vigorar a noção de competência (RAMOS, 2006), que segundo essa mesma autora, busca atender pelo menos três propósitos, quais seja:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre países da União Européia e do Mercosul) (RAMOS, 2006, p. 39).

Essa situação não passou a fazer-se presente não apenas nas empresas, mas também no ensino profissionalizante e também na escola, nas universidades, pois aí a noção de competência encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento (RAMOS, 2006; SAVIANI, 2013), pois estes espaços como são *aparelhos ideológicos do Estado* (ALTHUSSER, 1974), são a eles impostos racionalidades que buscam formatar um “exército industrial de reserva” (MARX, 1996, p. 41) para se controlar e/ou baratear os salários, através de uma pedagogia includente-excludente.

As palavras do geógrafo Milton Santos, em artigo intitulado *Os Deficientes Cívicos*, publicado originalmente em 24 de janeiro de 1999, na Folha de São Paulo, ilustra esse episódio:

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. Daí, a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a privatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos. A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos (SANTOS, 2002, p. 151; grifos nossos).



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

Atendendo aos anseios do Estado neoliberal e, no caso brasileiro, ao Estado fruto de um processo golpista, midiático, jurídico e parlamentar, liquidador dos direitos sociais e da classe trabalhadora, a falta que o Ensino de Geografia resultará como consequências sociais é, “um celeiro de deficientes cívicos” (SANTOS, 2002, p. 151). Conforme Santos (2007, p. 155),

Quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo. Essa segunda natureza vai tomando lugar sempre maior em cada indivíduo, o lugar do cidadão vai ficando menor, e até mesmo a vontade de se tornar cidadão por inteiro se reduz.

Uma sociedade em que não se promovem os direitos sociais e que ao invés disso se elabora a construção de consumidores, a deficiência cívica como consequência final é inevitável.

A história e a epistemologia da Geografia já evidenciaram a importância de se saber pensar o espaço geográfico para nele se saber agir (LACOSTE, 1988). O alemão Friederich Ratzel e o francês Paul Vidal de La Blache enriqueceram essa premissa geográfica. Dessa forma, a secundarização do Ensino da Geografia no contexto dessas reformas presta-se a essas concepções de controle do saber pensar o espaço e do saber nele agir por parte do Estado, ocultando a complexidade socioespacial, política e econômica do atual período e contribuindo para a formação de deficientes cívicos, pois “[...] a geografia não é uma ciência de fatos isolados simples, passíveis de serem conhecidos por si e em si” (MONBEIG, 1957, p. 7), e nem tampouco passíveis de serem conhecidos e apreendidos diluídos nos demais conhecimentos, já que é uma maneira particular de compreender a sociedade e sua existência.

Essas normas marcam as incertezas da própria Geografia e dos profissionais dessa área do saber. Isso é de uma estupidez tão grande que chega até ser um ato criminoso, pois se tira dos jovens direitos constitucionais já há muito garantidos. O sentido agora é desenvolver uma racionalidade educacional em que as disciplinas não são mais interessantes, mas a promoção de competências a serem desenvolvidas a partir de uma Base Nacional Comum Curricular.

As reformas que visam formatar a classe trabalhadora brasileira do campo e da cidade só se realizam em formações socioespaciais como o Brasil, porque ainda é carente



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

o saber pensar o espaço geográfico e o saber nele agir no sentido da promoção da cidadania e dos direitos sociais.

O professor de Geografia é um sujeito extremamente importante. Não se quer dizer que os outros profissionais da Educação não os sejam também, mas que do ponto de vista social o professor de Geografia é mais essencial do que o profissional com notório saber, sobretudo “[...] para o avanço social, para as discussões sociais” (MORAES, 2002, p. 13), que tanto ainda faz falta na sociedade brasileira, que tanto carece da promoção da cidadania e a Geografia tem sua parcela de contribuição na luta por essa empreitada, através da construção de uma visão socio-histórica, dialética, crítica, radical e totalizante dos fenômenos e processos sociais. Dessa forma, “o geógrafo incide diretamente na formação social do cidadão. O professor de Geografia está participando com um conteúdo e com uma temática essencial na formação da cidadania. A visão de mundo do estudante-cidadão, a visão do país, a visão da realidade local em que ele vive, tudo isso será profundamente permeado pelo conteúdo da Geografia escolar” (MORAES, 2002, p. 13-14). Sem isso, tem-se “deficientes cívicos” (SANTOS, 2002).

Retirar dos jovens a condição de saberem pensar o espaço geográfico é retirar deles a condição de saberem atuar no mundo de modo eficiente. É retirar deles a premissa de princípios geográficos fundamentais, como a autolocalização que possibilita situar-se no mundo, ou seja, ter a consciência de está no mundo e em relação aos demais sistemas de objetos e aos demais sistemas de ações.

Caio Prado Júnior é um desses autores que afirmou a importância que tem a Geografia para o conhecimento do Brasil. Em entrevista à Folha de São Paulo em 21 de maio de 1978 ele destacou a importância do conhecimento geográfico para a compreensão e ajuda na solução de problemas do país, a importância do professor de Geografia e a necessidade de valorização, neste país, do conhecimento geográfico:

História e Geografia são duas coisas que, infelizmente, sempre foram desleixadas no Brasil, sobretudo a Geografia. Geografia é fundamental. Geografia não é dizer que tem um rio de tantos quilômetros de comprimento. Geografia é compreender as condições naturais, humanas da vida, as relações, a distribuição, a maneira de viver. [...]. A Geografia foi que me abriu a perspectiva, e foi com o Defontaine - o maior professor que eu conheci na minha vida. Olha que eu conheci muito professor na minha vida, mas nenhum, de longe... o Defontaine batia todo mundo. Não que ele tivesse assim uma erudição, ele não tinha. Mas é porque é um homem que vivia o assunto. Para todo mundo que assistia às aulas dele era um



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

divertimento, era um prazer, primeiro pelo entusiasmo dele. Ele tinha um amor, [...]. Grande professor, né? Professor não é o sujeito que sabe muito. Tem muita gente que sabe muito, mas não tem jeito nenhum pra ensinar. Ensinar tem toda uma comunicação, não? Então, como é que você vai conhecer um País, se você não conhece os meios e as condições de vida? Tem que se saber essas duas coisas: tem que saber Geografia, que é o lugar; e tem que saber História, que é a evolução. Existe no Brasil um grupo grande de estudiosos de Geografia, e não há dúvida nenhuma de que, como grupo, é aquele que conhece melhor o Brasil. No entanto, eles não são tomados em consideração. Ninguém sabe nem da existência deles. Então fazem aí estradas e o diabo, mas não consultam os geógrafos. É preciso criar a mentalidade do geógrafo, que não se tem aqui. Então você vê o desastre que é São Paulo, é a falta disso.

Dessa forma, como desta o historiador Caio Prado Jr., é preciso valorizar-se mais o Ensino de Geografia no país e não o retirar e/ou o diluir nos demais itinerários formativos. Se vivemos em uma realidade socioespacial dialética esse conhecimento não pode ser deixado de lado, sobretudo no Brasil, em que cuja condição de periférico e moderno, pobre e rico tem como síntese as desigualdades.

AS BASES ECONÔMICO-PEDAGÓGICAS, DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS, PSICOPEDAGÓGICAS E PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVAS QUE FUNDAMENTAM AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Conforme Saviani (2013), as ideias pedagógicas que estruturam as reformas educacionais da década de 1991 a 2001 e, entendemos ser as mesmas que estão presentes nos eventos atuais no Brasil reconfigurando as dinâmicas e os processos educacionais, são: 1) o neoprodutivismo e a pedagogia da exclusão, cuja característica principal é dada pelas bases econômico-pedagógica de proveniência de reconversão produtiva; 2) o neoescolanovismo e a pedagogia do aprender a aprender, cuja característica é proveniente das bases didático-pedagógicas; 3) o neoconstrutivismo e a pedagogia das competências que visa reorientar as atividades construtivas das crianças através das bases psicopedagógicas; 4) o neotecnicismo e a pedagogia corporativa da qualidade total, cujo foco é reorganizar as escolas e redefinir o papel do Estado através das bases pedagógico-administrativas.

A primeira é fruto das crises da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 que reestruturou os processos produtivos através da mudança na base técnica da



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

produção, substituindo o modelo fordista de produção e organização da produção pelo modelo de produção e organização da produção toyotista. De acordo com Harvey (2014), o modelo fordista era apoiado na instalação de grandes fábricas que operavam com tecnologia pesada de base fixa e incorporavam os métodos tayloristas de racionalização do trabalho, visando a produção em série de objetos padronizados, isto é, padronizados em larga escala e acumulados em grandes estoques. Já o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, isto é, de base microeletrônica flexível e visa a produção de objetos diversificados em pequena escala, cuja pretensão é atender à demanda de nichos específicos do mercado e incorpora métodos *just in time* que dispensam a formação de estoques. Dessa forma, se no fordismo requeriam-se trabalhadores com estabilidade no emprego, no toyotismo requer-se profissionais que “[...] disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 429).

A segunda, focada no lema aprender a aprender, tem como eixo do processo educativo os aspectos psicológicos, ênfase nos métodos em detrimento dos conteúdos, no aluno em detrimento do professor, no interesse em detrimento do esforço, na espontaneidade em detrimento da disciplina (SAVIANI, 2013). Com o neoescolanovismo “[...] o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p. 431).

A terceira, focada na pedagogia das competências, dá as bases psicopedagógicas que reorientam as atividades educativas. As ideias pedagógicas de base neoconstrutivista direcionam a construção do conhecimento não para a percepção, mas para a ação de promoção de competências. A racionalidade educativa com o neoconstrutivismo tende a focar-se no êxito e não na verdade, focando-se no fim prático e não na construção explicativa, por exemplo. Não interessa concepções que esclareçam “[...] ‘os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações’” (SAVIANI, 2013, p. 436), já que ao discurso e à prática neoconstrutivista cabe valorizar os saberes docentes centrados na experiência cotidiana, uma vez que se disseminou outra teoria de sustentação das ações docentes, ou seja, a



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

teoria do professor reflexivo que tem como premissa a valorização desses saberes docentes mencionados. O foco do neoconstrutivismo, a exemplo do que percebemos no “Novo” Ensino Médio é a promoção de mecanismos que visam adaptar o comportamento dos jovens ao meio socioespacial do presente dinamizado pelos processos de reprodução e reestruturação do capital de base técnica-científica-informacional, financeira, midiática e político-jurídica. Assim, “para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais” (SAVIANI, 2013, p. 437).

A quarta, isto é, o neotecnicismo, apresenta suas características através da reorganização da escola e da redefinição do papel do Estado, cujos princípios da qualidade total e da pedagogia corporativa evidenciam as bases pedagógico-administrativas das reformas educacionais impostas no Brasil desde a década de 1990. Também está ligada à introdução da pedagogia das competências nas escolas para adequá-las à racionalidade das empresas, buscando ajustar, tanto os trabalhadores, como os cidadãos “[...] ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (SAVIANI, 2013, p. 438). Em função disso, percebemos que implicitamente nas reformas educacionais implantadas no país e, em particular na que impôs o “Novo” Ensino Médio, as escolas são chamadas a uma nova função: abandonar o ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, como é o caso de Geografia e História, para um ensino centrado em competências referidas à situações determinadas, fato já evidenciado por Ramos (2006) e Saviani (2013) para o caso das reformas educacionais brasileiras a partir de 1990 e, que como percebemos, presente até esse momento.

Segundo Saviani (2013, p. 438), “[...] a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios”. Seguindo essa racionalidade, o intento das reformas educativas, a exemplo da imposta pela Lei Nº. 13.415/2017, é reduzir custos, encargos e investimentos públicos na área da Educação, muito embora o discurso dos reformuladores seja o contrário. Redefine-se, dessa forma, a função do Estado e da escola.

CONCLUIR?...



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

Precisamos cada vez mais discutir a premissa de que, mudando o mundo do trabalho muda também as formas de organização da vida e, pois da (re)produção do conhecimento. Atentando-se à história como processo, perceberemos que em decorrência da luta pela existência os grupos sociais são obrigados a criarem novas formas de organização do trabalho, modificando costumes, hábitos, formas de pensar para adequar-se às novas condições de vida criadas.

Tal situação está ocorrendo com o ensino de todas as disciplinas e, em particular, com o Ensino da Geografia e precisamos atentar-se para o fato de que não cabe à Geografia a adaptar-se à atual circunstância “[...] justificar a perversidade da globalização e convencer a todos de sua inevitabilidade histórica, social e econômica” (SOUZA NETO, 1999, p. 14), pois os custos sociais são enormes sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir, já que é isso que, dentre outros aspectos, visa a Lei Nº 13.415/2017. É preciso que a forma de ler e explicar o mundo tomando como referência o conceito de totalidade, não no sentido de gerar sínteses superficiais como visa o “Novo” Ensino Médio e a BNCC, mas sistemas lógicos, coerentes e dialéticos, não se perca. E para que isso não ocorra, é preciso que ao Ensino da Geografia seja dado o seu reconhecimento no projeto de um país mais justo e menos desigual.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09 de set. de 2017.

BRASIL. **Lei Nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em:



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 25 de ago. de 2017.

BRASIL. **Lei Nº. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 29 de ago. de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024.** Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125).

CASTELLAR, S. A BNCC e o Ensino de Geografia. In: FTD. (Vários autores). **BNCC na prática.** São Paulo: FTD, 2018. p. 83-90.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LACOSTE, Y. **A geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papyrus, 1988.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Khote. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. (Os Economistas).

MONBEIG, P. Papel e Valor do Ensino da Geografia e de Sua Pesquisa. In: _____. **Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957. p. 5-25.

MORAES, A. C. R. **A contribuição social do ensino de Geografia.** In: Anais do ciclo de debates e palestras sobre reformulação curricular e ensino de Geografia. Departamento de Ciências Humanas e Integração Social/CAp/NAPE/DEPEXT/SR-3/UERJ, 2002.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In: _____. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 135-162.

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva nas novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

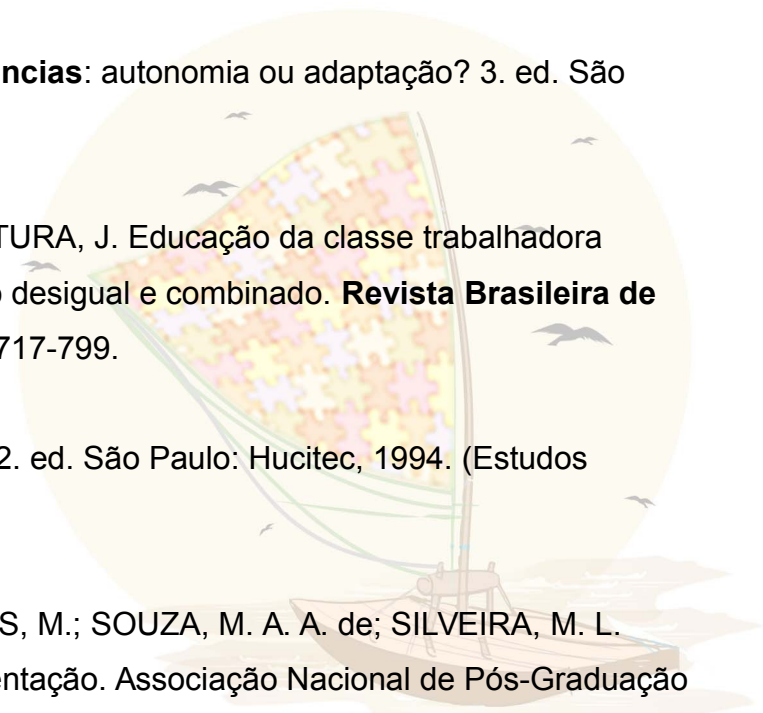
PRADO Jr., C. **Que país é este?**. Entrevista à Folha de São Paulo em 21 de maio de 1978. Banco de Dados Folha. Acervo on line. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/entcaio Prado.htm>. Acesso em 07 de set. de 2017.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18; n. 54; jul-set., 2013. p. 717-799.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. (Estudos urbanos; 5).

_____. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. São Paulo: Hucitec, 1998a. p. 15-20.





VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

_____. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Conferência de Abertura do IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Águas de Lindóia - SP, 04 a 08 de 1998b.

_____. Os deficientes cívicos. In: _____. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 149-152.

_____. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos; 11).

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008a. (Coleção Milton Santos; 11).

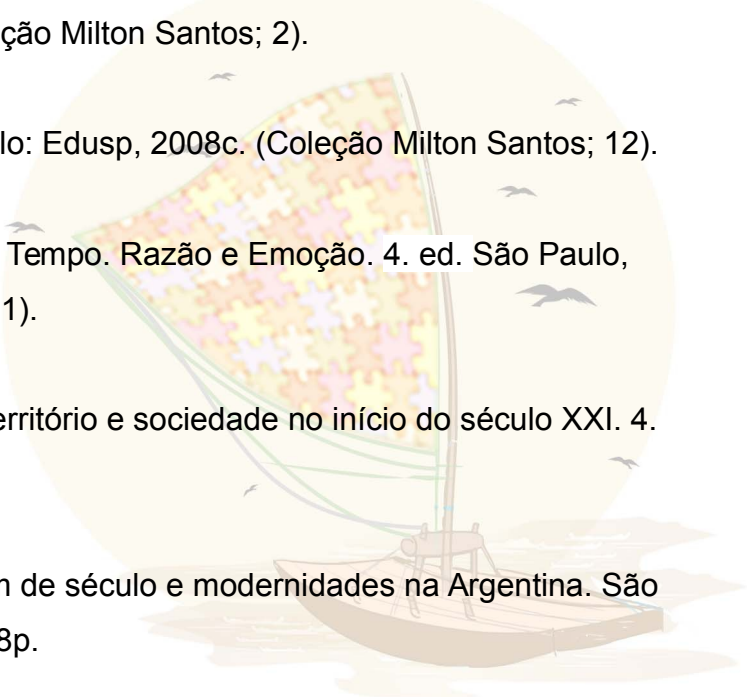
_____. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2008b. (Coleção Milton Santos; 2).

_____. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008c. (Coleção Milton Santos; 12).

_____. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo, Ed. Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SILVEIRA, M. L. **Um país, uma região**: fim de século e modernidades na Argentina. São Paulo: APESP/LABOPLAN-USP. 1999. 488p.





VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação). p. 425-442.

SOUZA NETO, M. F. de. A Ágora e o Agora. **Revista Terra Livre**. n. 14. 1999. p. 8-20.
Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/issue/view/17>.
Acesso em 10 de set. de 2017.

