

O lugar das Ciências Humanas

Na “reforma” do ensino médio

WILLIAN SIMÕES*

RESUMO: O presente texto objetiva refletir e fomentar o debate, a partir de um diálogo teórico interdisciplinar, a respeito do lugar da área de Ciências Humanas na atual reforma do ensino médio. Procura-se defender a compreensão de que esta área do conhecimento construiu um potencial pedagógico capaz de contribuir na formação de sujeitos na contemporaneidade, constituindo um lugar de poder no processo de escolarização. E que mudanças no texto da LDB ancoradas em uma lógica empresarial-neoliberal de educação abrem as possibilidades de subalternização deste lugar.

Palavras-chave: Ciências Humanas e potencial pedagógico. Subalternização das Ciências Humanas no ensino médio. Reforma empresarial da educação.

The place of the Human Sciences

In the “reform” of high school education

ABSTRACT: The present text aims to reflect and provoke the debate on the place of the Human Sciences in the current reform of high school education and is based on an interdisciplinary theoretical dialogue. It seeks to defend the understanding that this area of knowledge has developed pedagogical potential capable of contributing to the development of subjects in the contemporary world, constituting a place of power in the schooling process. And changes in the LDB (basic law and directives for education in Brazil) text anchored in

* Doutor em Geografia. Professor da área de Ensino de Geografia e membro do Núcleo de Estudos Território, Ambiente e Paisagem (NETAP) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Campus de Chapecó-SC). Membro do Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (ENCONTTRA), na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Chapecó/SC – Brasil. *E-mail:* <willian.simoies@uffs.edu.br>.

business-neoliberal logic of education open the possibilities for the sub-alternation of this place.

Keywords: Human sciences and pedagogical potential. Sub-alternation of human sciences in high school. Business reform of education.

El lugar de las Humanidades

En la "reforma" de la enseñanza media

RESUMEN: El objetivo de este texto es reflexionar y fomentar el debate, a partir de un diálogo teórico interdisciplinario, sobre el lugar del área de Humanidades en la actual reforma de la enseñanza media. Se pretende defender la comprensión de que esta área del conocimiento ha construido un potencial pedagógico capaz de contribuir a la formación de sujetos en la contemporaneidad, constituyendo un lugar de poder en el proceso de escolarización. Y que las modificaciones en el texto de la LDB ancladas en una lógica empresarial y neoliberal de educación abren la posibilidad de poner ese lugar en una posición subalterna.

Palabras clave: Humanidades y potencial pedagógico. Posición subalterna de las Humanidades en la enseñanza media. Reforma empresarial de la educación.

La place des sciences humaines

Dans la "réforme" de l'enseignement secondaire

RÉSUMÉ: Ce présent travail vise, à partir d'un dialogue théorique inter-disciplinaire, à réfléchir et à stimuler le débat sur la place des Sciences Humaines dans l'actuelle réforme de l'enseignement secondaire. Il tente de défendre une compréhension de ce domaine de connaissances comme un potentiel pédagogique de poids dans la formation des sujets du monde contemporain, constituant ainsi un lieu de pouvoir au sein du processus de scolarisation. Il met aussi en évidence que les changements dans le texte de la LDB (Loi de directives et de bases de l'éducation) ancrés dans une logique entre-

preneuriale et néo-libérale de l'éducation rendent possible une dévalorisation de ce domaine de connaissances.

Mots-clés: Sciences humaines et potentiel pédagogique. Dévalorisation des Sciences Humaines dans l'enseignement secondaire. Réforme entrepreneuriale de l'éducation.

Introdução

Neste momento emblemático da história do País, as justificativas, a rapidez, as estratégias, as parcerias e a forma legal apresentada pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), para desencadear sua reforma do ensino médio (E.M.) são indicativos de que estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional. O movimento para aprovação da Medida Provisória 746/2016, agora Lei 13.415/2017, contou não só com apoio da base governista no Congresso, mas, sobretudo, de um jogo midiático que mais trabalhou para desinformar e positivar as mudanças, sem tratar de sua profundidade, seguindo e fortalecendo o modelo *just in time* da produção de crises.

A expressão *just in time*, que se refere, de modo geral, a um sistema de administração da produção que regula, de modo sistemático, para que nada seja produzido, transportado ou comprado antes da hora certa (HARVEY, 2011), serve como ponto de partida para refletir sobre este cenário. Em nosso caso, o tempo certo pode ser visto como sendo o tempo de um golpe parlamentar-jurídico-midiático (SINGER *et. al.* 2016; FRIGOTTO, 2017). Os discursos e ações por parte do governo federal e seus apoiadores nesse tempo já apontam para mudanças dos rumos das políticas públicas, sobretudo aquelas que foram criadas para garantir o mínimo de seguridade social e trabalhista; em aparatos jurídicos e institucionais, tanto para proteger o tecido corrupto da política quanto para dar maior seguridade jurídica aos investidores de setores empresariais e financeiros; e de realinhamento do Brasil na ordem geopolítica global, que envolve maior abertura ao capital internacional para usos e abusos, sobretudo, dos/nos territórios do trabalho e da natureza (produção de energia, mineração, terras agricultáveis, potencial das florestas, entre outros).

A proposta de reforma do ensino médio (E.M.) não pode ser descolada deste cenário. Alerta Frigotto (2017, p. 20), a partir de reflexões em torno de outra ameaça que não trataremos com profundidade aqui – o movimento Escola Sem Partido¹ – que “a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital”. Para os reformadores de plantão, este tempo certo englobou alterar a LDB em

pontos cruciais, que potencializam a relação público-privada, utilizando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), de precarização do trabalho docente e de trajetórias de escolarização de jovens de todo País que possuem o direito de acessar e ter condições dignas de permanência no E.M. como parte estruturante de sua educação básica.

Compreende mudanças na oferta dos componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, desconsiderando que há outros fatores importantes e que influenciam direta ou indiretamente as condições de ensino e aprendizagem na escola, tais como: a desigualdade social vivida pela juventude do país que submete parte significativa da população jovem a, concomitantemente, estudar e mergulhar precocemente no mercado de trabalho assalariado; a necessidade de infraestrutura para o trabalho pedagógico (salas de aula, laboratórios, pátios de esportes, materiais de apoio pedagógico) e a valorização do trabalho docente em todos os sentidos (salários dignos, formação continuada, entre outros).

Corroboramos, desta forma, a compreensão de que a reforma em questão visa atender os interesses daqueles que estão no comando governamental neste momento e o conjunto, sobretudo, de suas relações políticas e econômicas (nacionais e internacionais). Uma proposta que, na linha de raciocínio empresarial-neoliberal aos moldes “*just in time*”, tendo como referência experiências realizadas em países como Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, entre outros, seja transportada por diferentes atores governamentais e não governamentais, com apoio da mídia de massa, e comprada pela sociedade como sendo o melhor e único caminho a ser seguido para resolver, de vez, segundo seus idealizadores, as mazelas que atingem historicamente o ensino médio. E, desta forma, tudo pode em nome da crise, até mesmo um “novo ensino médio, quem conhece aprova²”.

Neste contexto, nos perguntamos: “qual o lugar da área de Ciências Humanas na atual reforma do E.M.?” A partir desta questão central, nos debruçamos para elaborar uma síntese que potencialize reflexões e debates nos espaços de atuação, para enxergar, ainda que inseridos em um cenário sombrio, as possibilidades de resistência e mobilização.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASÍLIA, 2013), a área de Ciências Humanas (C.H.) para o ensino médio compreendia o lugar que reúne componentes curriculares de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. É preciso considerar que cada um dos componentes, como resultado do movimento mais amplo da história da ciência moderna, guarda consigo um caminho teórico-metodológico e epistêmico, um aporte conceitual/categorial de seu campo intelectual. No contexto escolar brasileiro, os conhecimentos implicados estiveram/estão a disposição de diferentes interesses de classe. Por isso, nem sempre estiveram contemplados ou ocuparam lugares de destaque nas matrizes curriculares da educação básica.

Refletir sobre o lugar das C.H. no processo de escolarização do E.M., em particular no contexto da atual reforma, a partir da compreensão que aqui estamos delineando, nos leva a considerar que este lugar resulta de uma construção social que envolve, por exemplo: i) o jogo das relações de poder que se instalam no campo político intelectual de cada componente curricular e sua trajetória científica, a produção de seus aportes teórico-conceituais, a formação docente e os movimentos que os levaram à inserção nos currículos escolares; ii) o campo político das políticas públicas educacionais, seus atores e interesses; iii) a luta de classes de forma mais ampla no espaço-tempo de desenvolvimento do capitalismo histórico, que nos permite evidenciar que este lugar nunca foi estável, fixo e seguro – um “lugar em si”. Mas um lugar que é resultado de encontros e confrontos, distanciamentos e entrelaçamentos, de singularidades e complementariedades ao mesmo tempo (MASSEY, 2000, p. 184-185). Neste caso, um lugar ocupado no processo de escolarização, mas que está para além dele, porque tem implicações no projeto de sociedade que temos e queremos (SACRISTÁN, 2013). Um lugar que expressa uma forma de compreensão do mundo (HAESBAERT, 2014).

Na história mais recente do País, ainda que não houvesse/haja consenso a respeito de suas implicações pedagógicas na formação humana no processo de escolarização, tais componentes não só passaram a ocupar um lugar nas matrizes curriculares, como também seus professores foram chamados a constituir um lugar de poder, com um potencial pedagógico. Um lugar de encontro, de cooperação, de integração sem perder de vista a identidade/especificidade de cada componente constituinte desta área, conforme podemos evidenciar em BRASIL (2013). Na atual reforma do E.M., a compreensão é que ao longo dos processos de sua implementação, este lugar poderá sofrer abalos cujos efeitos serão sentidos por gerações.

Neste texto, estabelecemos um diálogo teórico interdisciplinar, objetivando não fornecer um esquema pronto e acabado, mas para ponderar alguns elementos que potencializem debates acerca da problemática que nos mobiliza. Nossas formulações procuram destacar que, a partir de um trabalho docente que considere a riqueza de seus aportes teórico-conceituais e as possibilidades de diálogo com as demais áreas do conhecimento neste nível de ensino, há um potencial pedagógico na área de C.H. que pode contribuir no processo de escolarização e que confere a esta área um lugar de poder na formação de sujeitos na contemporaneidade.

E, logo na sequência, procura-se discutir o fato de que esse potencial pedagógico está em risco no atual contexto dessa reforma, que a partir de mudanças no texto da LDB, abre as condições de sua fragilização, de subalternização do lugar das C.H. no processo de escolarização das juventudes brasileiras, a serviço dos interesses empresariais-neoliberais.

Um lugar de poder

A notícia do atentado a bomba em um metrô ou o massacre em uma boate noturna na França narrada por um telejornal no Brasil não é capaz, de forma imediata e quase em tempo real, de considerar que as raízes desta trama são mais profundas do que se imagina. Não por acaso, os culpados logo são midiaticamente classificados como “terroristas” que estão colocando em risco as vidas dos cidadãos europeus, desafiando a ordem pública e a liberdade de ir e vir das pessoas de bem.

O mesmo raciocínio também funciona com a notícia de que uma menina foi morta com tiros em uma escola pública no Rio de Janeiro. No seio das radicalidades que marcam o jogo midiático e a velocidade dos meios de comunicação, logo emergem, ao longo do dia, os bandidos e os mocinhos, que fazem do uso da violência, a convivência com ela a sua prática naturalizada (física e simbólica ao mesmo tempo). Reforça-se, a partir das vozes dos governantes e comentaristas sensacionalistas, a compreensão de que se trata de um problema de segurança pública, a ser resolvido, por exemplo, com o domínio da “bandidagem” e a construção de “muros blindados”, que não são capazes de trazer de volta aqueles que tiveram a vida ceifada precocemente.

Em ambos os casos, pode-se compreender que, com um trabalho político-pedagógico que se proponha a problematizar essas informações, desencadeando um movimento sistemático de pesquisa, estudo, análise e reflexão, síntese e socialização de conhecimentos, de elaboração ampliada de conceitos científico-didáticos, o ensino das C.H., por meio dos componentes curriculares, seus diálogos possíveis e arsenal teórico-conceitual podem contribuir para pensar e ampliar a compreensão sobre a história, a geopolítica, as dinâmicas territoriais, a perspectiva societária e seus dilemas, as relações desiguais de classe e poder que marcam a humanidade, entre outros.

Assim, nos processos de ensinar e aprender no E.M., mais que a primeira imagem de atentados e massacres supostamente desconexos da vida local, podemos afirmar que, por meio do ensino das C.H., as juventudes podem estudar e debater os nexos entre as notícias supramencionadas com o (neo)colonialismo, o processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo histórico, os efeitos do neoliberalismo, a vida na cidade, as problemáticas urbanas e as políticas públicas, as ações e relações sociais marcadas por xenofobias, por preconceitos, pela diversidade e por choques culturais, conflitos territoriais e a evocação do espírito nacionalista, e como tudo isso também se projeta e se manifesta no cotidiano, entre outros.

Concordamos com Severino (1990, p. 21), para quem “as ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens”. Em síntese, o trabalho político-pedagógico com as C.H. tem a capacidade de elevar a compreensão dos sujeitos

da aprendizagem acerca do tecido social de que fazem parte na atualidade. Como resultado de um processo histórico, ele guarda um elevado grau de complexidade, dada a multidimensionalidade e a multiescalaridade espaço-temporal das relações políticas, econômicas, culturais e com a natureza a que nos submetemos diuturnamente.

Com base em Santos (2015), estão englobados nesta complexidade o conjunto das mudanças na capacidade de apropriação, dominação e transformação da natureza, “os progressos da técnica devidos aos progressos da ciência”, com destaque para os avanços nos meios informacionais e do potencial de industrialização e financeirização das relações econômicas, desigualmente vividos e consumidos pelos atores sociais nos interstícios deste tecido multiescalar, material e imaterial ao mesmo tempo. Mudanças que nos permitiram melhorar as condições objetivas de vida e ao mesmo tempo capazes de produzir as condições de nossa autodestruição.

Materiais de orientação curricular elaborados para atender demandas do governo federal, a exemplo de BRASIL (2006), assim como voltados à formação continuada de professores, como em BRASIL (2014), já procuravam destacar as contribuições das C.H. para a formação da juventude brasileira. Como afirma BRASIL (2014, p. 23), está no legado desta área “fomentar conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento de dilemas de nossa contemporaneidade”. Nestes documentos, que essa área do conhecimento contribui em processos de desconstrução e reconstrução acerca dos modos de pensar e agir da sociedade no espaço-tempo, quebra a naturalidade – desnaturalizar – promovendo reflexões, elevando a capacidade de estranhamento e sensibilização, elaborando conceitos e fortalecendo a construção sistemática de conhecimentos, mais duradouros do que informações.

Ao refletir sobre o lugar da filosofia na contemporaneidade, Santos e Neitzel (2015), por exemplo, em diálogo teórico com produções dos filósofos Pierre Hadot, Walter Benjamin e Giorgio Agamben, levantam duas questões que contribuem ainda mais neste debate sobre o potencial pedagógico das C.H. no E.M: i) vivemos um empobrecimento de experiências que dificulta ou impede que viventes compreendam o que vivenciam e os determinantes que condicionam suas vidas; ii) ser vivente não significa necessariamente ser sujeito, para ser sujeito contemporâneo e viver a contemporaneidade é necessário não se “deixar cegar pelas luzes do tempo em que se vive”.

Com base em Benjamim, os autores nos permitem considerar relevantes em processos de ensinar a aprender na educação básica os aspectos que marcam nossa experiência coletiva, o legado que possibilitou e ainda possibilita a construção e, concomitantemente, as condições de destruição de nossa humanidade. Enquanto professores da área de C.H., podemos contribuir em processos de transmissão e reflexão sistemática acerca deste legado ao longo das gerações e torna-se necessário um olhar atento “às experiências contemporâneas que seja capaz de enxergar nelas as condições ou não para a constituição de sujeitos” (SANTOS E NEITZEL, 2015, p. 72).

Constituir-se sujeito na contemporaneidade, para os autores em diálogo com Agamben, “significa apropriar-se dela”, superar “os aprisionamentos e as diferentes formas de escravidão, não se submetendo ingenuamente aos direcionamentos de outros”. Trata-se, desta forma, de um sujeito que se “constrói como tal”, que no processo de ensinar e aprender amplia sua capacidade de enxergar o potencial de criação, recriação e destruição de dispositivos que marcam condutas, movem atitudes, mexem com valores morais, éticos e estéticos, que pode libertar e ao mesmo tempo dominar os que vivem no espaço-tempo contemporâneo (*idem*, 2015, p. 73 – 74).

Assim, evidenciamos em Santos e Neitzel (2015, p. 74), como eles também já refletiram e sintetizaram a partir dos pensamentos de Agamben, que “a tomada de consciência dos seres humanos acerca do tempo que estão vivendo seja acompanhada de distanciamento do tempo presente, isso permitirá uma não adesão e interiorização completa, ingênua, portanto, da realidade vivida”. Desta forma, podemos compreender que está no cerne do potencial pedagógico do trabalho com as C.H. no E.M. e, de modo geral, nos processos de ensinar e aprender na educação básica, viver em um labirinto com caminhos formativos que possam vir ao mesmo tempo contribuir na formação de sujeitos ou na manutenção de viventes, na formação de contemporâneos da contemporaneidade ou da não-contemporaneidade do contemporâneo, de pessoas que só vivam os processos e consumam objetos ou que sejam capazes de tomar ciência de seus efeitos, manter ou mudar o rumo de sua trajetória no espaço-tempo.

Aí está uma questão profunda que precisamos levar em consideração ao refletir sobre o lugar de poder produzido e ocupado pelas C.H. no E.M.: o ensino desta área do conhecimento de modo sistemático nos provoca a considerar a formação humana para além do espaço-tempo da escolarização, porque implica pensar na sua formação enquanto sujeito de uma sociedade, por sua vez, pensar na sociedade que temos e a que queremos. Para que possamos refletir com mais efetividade sobre o lugar das C.H. na atual reforma de E.M, precisamos considerar que é este lugar de poder, ocupado e construído historicamente, que está em disputa no atual contexto político do País.

A subalternização do lugar

Na arena das políticas educacionais que se tencionou ainda mais com a publicação da MP 746/2016, os que se autoproclamavam os propositores e, agora, agenciadores desta reforma do E.M. não pouparam verbetes e expressões que nos dão indicativos do interesse sobre o processo de escolarização da juventude neste nível de ensino, tais como: tornar o ensino menos rígido, mais dinâmico, flexível, aberto a mudanças; ou, ainda, ampliar a educação de jovens de baixa renda com vistas a facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho.

É a partir desses interesses que segue o atual governo nacional no ritmo da produção “*just in time*”, em tempos de acumulação flexível do capital, onde tudo pode em nome da crise: rerregulamentar, desestabilizar, flexibilizar, privatizar, individualizar etc. (HARVEY, 2011). Nos lembra Enguita (2013, p. 58) que

[...] não há governo, nem mesogoverno, nem aspirante a promover outro âmbito de governo que não faça da escola o objetivo privilegiado de seu zelo, seus esforços ou suas maquinações. Os governos no cargo, obviamente, não vacilam em utilizá-la para defender seu projeto de nação, de cidadania.

Na lei que altera significativamente a atual LDB, já mencionada na introdução deste texto, destacaremos três questões: 1^a – a obrigatoriedade, apenas, dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, para os três anos de E.M., ao mesmo tempo em que se delimitam em 1.800 horas como teto máximo destinado ao histórico conjunto de componentes curriculares presentes nos currículos neste nível de ensino; 2^a – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento definidor dos demais componentes curriculares obrigatórios; e 3^a – o fatiamento do currículo em itinerários formativos, a ser traçado pelos estudantes a partir das definições dos sistemas de ensino.

Na primeira questão, alguns componentes são considerados pelos reformadores como mais importantes. Reforça-se, com isso, algo histórico já presente e discutido no campo educacional: a hierarquização arbitrária e fragmentada dos conhecimentos científicos nos currículos escolares, induzida e fortalecida pelos governos e suas diretrizes. Essa compreensão pode, por exemplo, levar os professores a lutas corporativas em defesa própria, prejudicando ainda mais a convivência e o trabalho coletivo no âmbito das escolas.

Somado a isso, a compreensão dos proponentes desta reforma de que o E.M. é enciclopédico e enfadonho e precisa ser mais enxuto sinaliza para a simplificação da formação/escolarização neste nível de ensino. Assim, tudo aponta para a subalternização do lugar das C.H. nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico, o que terá implicações na precarização do trabalho docente e na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a formação crítico-reflexiva que as levaria a entender as tramas sociais em que estão envolvidos na atualidade³. A quem e a que servirá este movimento de subalternização e simplificação?

A segunda questão é o lugar estratégico da BNCC como definidora não apenas dos direitos e objetivos de aprendizagem para a educação básica, mas agora, também, dos demais componentes obrigatórios a serem ofertados neste nível de ensino. Essa condição coloca em risco a oferta de qualquer outro componente nos currículos que vem contribuindo na escolarização dos brasileiros, com destaque às ameaças já declaradas para a total supressão dos componentes de Sociologia e Filosofia ou de hibridização/

pulverização de seus conhecimentos em outros da área, agora denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na LDB 4.024/61, a oferta do componente de Filosofia deixou de ser obrigatória nos currículos escolares. Já na LDB 5.692/71 ela foi excluída oficialmente. A Sociologia, que já aparecia nos currículos escolares nos primeiros anos do século XX, no contexto dos mesmos marcos legais, passou a ser considerada optativa ou facultativa, salvo os casos, como mencionado em BRASIL (2006), quando o referido componente era ofertado na expectativa de fortalecer a formação técnica, a exemplo dos cursos de nível médio para a formação de professores por meio dos cursos de magistério. Não muito distante desta situação, Geografia e História se viram fundidas de forma deturpada com Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em um componente que ficou conhecido como Estudos Sociais (SIMÕES, 2015). Esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão “novo ensino médio”.

Por fim, nossa terceira questão trata da proposta de fatiamento do currículo na constituição de itinerários formativos⁴, que pode precarizar ainda mais o potencial pedagógico das C.H. no E.M. ao permitir, por exemplo, que os sistemas de ensino venham a predestinar ou induzir por avaliações/orientações vocacionais apenas uma parte dos jovens para ter contato com os componentes desta área, impedindo que tenham uma formação comum, com acesso ampliado e/ou aprofundado aos conhecimentos referentes a outras áreas. Assim, também, com os estudantes que optarem por outro itinerário formativo, que perderão contato mais efetivo com as C.H. Cabe salientar, ainda, o afastamento da referida área do diálogo com outras áreas do conhecimento. E ainda cabe perguntar: e a parte diversificada do currículo com a qual as C.H. poderiam contribuir?

Os sistemas de ensino irão definir as áreas que irão compor os itinerários formativos⁵. Em um dos desdobramentos possíveis, a oferta da área de C.H., assim como as demais áreas, poderá ocorrer de acordo com a disponibilidade de professores que já fazem parte do quadro próprio do magistério (concursados), dispensando cada vez mais a necessidade de novos concursos e elevando de forma violenta a dispensa imediata de professores contratados por processos seletivos simplificados (que já são submetidos a regras e condições que precarizam o trabalho docente). Se essa hipótese se confirmar, assistiremos a um dos mais significativos momentos de enxugamento da máquina pública no campo educacional, seguido por recontrações precárias como resultado da flexibilização da lei trabalhista (terceirização). Abre-se, também, a partir de uma apropriação perversa da lei, a possibilidade de contratação de professores por área do conhecimento.

Outra questão mora no fato de que os sistemas de ensino podem vir a ofertar “itinerário formativo integrado”. Isso significa que os sistemas de ensino, por exemplo, dado

a falta de professores de Física, Química, Sociologia e Filosofia (se estes componentes continuarem sendo ofertados), em alguma comunidade ou cidade, possam articular componentes para ofertar um itinerário intitulado Ciências Humanas e da Natureza, composto por Geografia, História e Biologia? As ações governamentais podem deixar ainda mais claro, no processo de implementação da reforma, que não se objetiva contribuir de forma efetiva para que os jovens da escola pública possam acessar o ensino superior público, uma vez que as avaliações – como o Enem e os vestibulares – continuarão tendo como referência o total dos conhecimentos dispostos nas áreas da BNCC; assim, também, ampliar e/ou fortalecer cursos de licenciatura.

Indicativos apontam para o fortalecimento de uma perspectiva já conhecida no campo intelectual da educação, em particular, dos estudos sobre o currículo: trata-se da “vocacionalização dos currículos”. A área a ser trilhada e os conhecimentos implicados são dispostos e tratados pelos sistemas de ensino, “de acordo com seu valor de aplicação, funcionando como uma ideologia que tende a articular melhor o sistema de ensino ao mercado de trabalho em uma economia com alto desemprego”, conforme já mencionado por Sacristán (2013, p. 33). Os sinais apontam que isso ocorrerá, sobretudo, a partir das relações que os sistemas de ensino irão estabelecer com seus parceiros⁶. Outra perspectiva que parece servir de base para esta reforma é a do “capital humano”, em que se compreende que “um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas” potencializa a “capacidade de trabalho e de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Evidencia-se o predomínio das preocupações com o êxito escolar com custo mínimo e com uma precoce e arbitrária preparação das juventudes para o mercado de trabalho simples e de baixo valor remunerado. Podemos compreender que o ensino de C.H. no E.M. se encontra, também, no labirinto do capital (FRIGOTTO, 2016), no qual o potencial pedagógico das ciências humanas e seu lugar no processo de escolarização da educação básica, que poderia ser um trunfo na formação de uma sociedade que, de fato, amplie sua capacidade de constituir sujeito na contemporaneidade, passa a ser visto como ameaça. Por isso a referida área e seus respectivos professores precisam de maior controle, ocupando lugar subalterno e administrado a serviço dos interesses empresariais-neoliberais.

Os conhecimentos implicados nesta área precisam ser vistos desde a educação básica como de baixo impacto ou quase desnecessários àqueles que precisam, dadas as condições sociais em que vivem, ao adentrar precocemente no mercado de trabalho. Neste labirinto os caminhos tendem para a formação de um ser vivente, fortalecendo as condições de empobrecimento das experiências, ou seja, poderão nos levar a processos de escolarização que contribuam para produzir a não contemporaneidade do contemporâneo, como já previam Santos e Neitzel (2015).

Os proponentes e gestores da reforma compreendem que é, sim, necessária uma formação mínima com base nos conhecimentos científico-escolares. Mas é preciso atender

as demandas do mercado de trabalho. Como destaca Enguita (2013), “o trabalho não requer só conhecimentos como também pautas de comportamento, atitudes e disposições” e, nesse sentido, a escola passa a ocupar um lugar estratégico no processo de proletarização⁷.

Neste cenário, o lugar das C.H. vai sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital, pois Geografia, Filosofia, Sociologia e História serão trabalhadas a partir da reforma, com predomínio do caráter empresarial-neoliberal. Parece que aqueles que acreditam que o pensamento crítico, capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funciona a sociedade é sinônimo de “doutrinação” – como é o caso do movimento Escola Sem Partido⁸ –, deram um passo importante na institucionalização de seus ideais. Porém, não podemos perder de vista as possibilidades de resistência coletiva, não somente para que as C.H. continuem ocupando um lugar de poder nos currículos escolares, mas para que a escola pública possa ser espaço comum em nossos territórios de vida digna de todos e todas, emancipatória, formadora de opinião e de sujeitos na contemporaneidade.

Considerações finais

O lugar das C.H. nos currículos escolares, ao longo da história da educação brasileira, nunca foi um lugar em si. A produção deste lugar, enquanto área do conhecimento e a constituição de seu potencial pedagógico no processo de escolarização resultaram de encontros, desencontros e confrontos. Nos anos de 1980, movimentos políticos realizados por representações coletivas de professores-pesquisadores de Geografia e História recolocaram o lugar destes componentes nos currículos escolares, enfraquecendo, ainda mais, as teses que defendiam a precária existência da oferta de estudos sociais a serviço dos interesses nacionalistas dos governos militares. Com o mesmo espírito de luta, em defesa pelo fortalecimento de uma escolarização crítica e reflexiva para os brasileiros, na primeira década deste novo século, coletivos de professores-pesquisadores de Sociologia e Filosofia também realizaram este movimento.

Eles nos alertam para o fato de que o lugar das C.H. no processo de escolarização da educação básica não está dado, mas que a ocupação e a produção deste lugar resultam, sobretudo, de disputas de ordem política. Cada componente curricular desta área, sobretudo nos últimos 30 anos, procurou trilhar uma trajetória visando fortalecer seu potencial pedagógico na formação humana, constituindo a área de C.H. um lugar de poder formativo crítico-reflexivo na educação básica. Na atual reforma do E.M., aos moldes *just in time* e a partir de interesses empresariais-neoliberais, este lugar é novamente contestado, abrindo brechas suficientes para promover a fragilização de seu potencial pedagógico e a subalternização de seu lugar no processo de escolarização.

Este lugar, resultado de tensões, é um lugar de resistência. Sua conquista, ocupação e produção exigiram e, neste momento também estão exigindo, mobilização e luta coletiva. Não se trata, apenas, da luta corporativa para permanecer ou não em algum lugar dos/nos currículos escolares. Trata-se, sobretudo, da defesa e re-existência de seu lugar de poder, concebido e reconhecido pelo potencial pedagógico na formação de sujeitos na contemporaneidade em um mundo complexo e contraditório.

Recebido em 15/05/2017 e aprovado em 01/06/2017

Notas

- 1 Segundo seu *site* oficial, a organização Escola sem Partido objetiva dar visibilidade e combater “a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”. Para Frigotto (2017, p. 29), esta organização “expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial”. Para isso, “manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados”.
- 2 Slogan utilizado em propaganda oficial do governo federal. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=RY2WYtmruE>, acesso em 10/05/2015.
- 3 No contexto da publicação da MP 746/2016, entidades coletivas de trabalhadores/as da educação e pesquisadores/as já apontavam essa restrição a uma formação básica comum por meio de moções ou notas técnicas, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), entre outros.
- 4 Segundo o novo texto proposto para o Art. 36 da LDB: “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”.
- 5 No relatório assinado pelo Procurador Geral da República (PGR) Rodrigo Janot Monteiro de Barros, que teve como relator o Ministro Edson Fachin, cujo despacho foi pela procedência de um pedido de ação direta de inconstitucionalidade, protocolado pelo partido Socialismo e Liberdade (PSOL), apontou-se a fragilidade do que vem se chamando de “itinerários formativos”. Para o Ministério Público Federal: “ao criar itinerários formativos específicos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) sem medidas de correção das desigualdades de origem e prevenção ao risco de reforço delas a MP 746/2016, contribui para violar o objetivo fundamental da redução das desigualdades regionais, o princípio da igualdade e o direito fundamental à educação – já previstos na LDBEN e na Constituição Federal. Isso ocorre porque a escolha desses itinerários não será livre, como utopicamente se apresenta na proposta. Será influenciada não apenas pelos efeitos da desigualdade de origem (raça, gênero, etnia e estrato de classe, por exemplo), como também pelas desigualdades nas opções de itinerários disponíveis nas escolas” (BRASIL, 2016, p. 27).
- 6 O atual governo federal, por meio do MEC, tem deixado cada vez mais evidente sua preferência incontestável pela parceria com a organização “Todos pela Educação”. Segundo o *site* oficial, estão entre os mante-

nedores da organização a Fundação Bradesco, Itaú Social, Gerdau, Fundação Lemann, Instituto Natura e, entre os parceiros, a Rede Globo, o Instituto Airton Senna, a Fundação Santillana, entre outros.

- 7 No entanto, cabe destacar que a escola não pode ser vista apenas como se fossem reprodutoras destes interesses. Esquecem parte dos idealizadores desta reforma que os textos da política e os processos que marcam sua implementação são carregados de contradições, fazendo coexistir acomodação e resistência (APPLE, 1989; MAINARDES, 2006).
- 8 Para Frigotto (2017, p. 29), estão entre os passos do movimento liderado pelo Escola “sem” Partido: i) “o ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar”; ii) “atacar as universidades públicas com a justificativa de que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores de Economia, Sociologia, Filosofia etc., ideologizam o que deve ser a formação docente – treinar para o ensinar”; iii) “sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconder as ações que visam a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência de classe detentora do capital”.

Referências

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II – Caderno II: Ciências Humanas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Alexandro Dantas Trindade...et al.]. Curitiba, UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. **Ação direta de inconstitucionalidade 5.599/DF e apenso**. Brasília: Ministério Público Federal. Procuradoria-Geral da República, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. *In*. SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens**. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *In*. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-94, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 25 de Abr de 2017.

MASSEY, Doreen. Um sentido global de lugar. *In*. ARANTES, Antônio A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papius, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In. SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 25ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SANTOS, Claudécir dos; NEITZEL, Odair. O lugar da Filosofia na contemporaneidade. *In. Griot: Revista de Filosofia*, Amargosa, Bahia – Brasil, v. 12, n. 2, dezembro de 2015. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/griot>. Acesso em 25 de Abr de 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. *In. Em Aberto*. Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar., 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1764/1735>. Acesso em 20 de Abr de 2017.

SIMÕES, Willian. Formação de professores em Geografia: reflexões e indagações sobre Educação Integral, Organização Curricular por Área do Conhecimento e Diversidade. *In. Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*. Florianópolis, v. 1, n. 2, out 2014. Disponível em: [file:///D:/Willian/Downloads/3471-15280-1-PB%20\(5\).pdf](file:///D:/Willian/Downloads/3471-15280-1-PB%20(5).pdf). Acesso em 08 de Maio de 2017.

SINGER, André [et al]. **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.