

# NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

## NEOLIBERALISM, REFORM OF SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL AND ITS IMPLICATIONS ON THE GEOGRAPHIC EDUCATION

Alex Cristiano de Souza\*

### Resumo:

Este texto aborda a reforma do ensino médio no Brasil e seus impactos, em especial, sobre a educação geográfica no âmbito das políticas neoliberais. Para tanto, analisamos as relações entre o neoliberalismo e a educação, em uma perspectiva panorâmica buscando compreender como se dá essa correlação de forças, sobretudo, a partir dos anos 1990, na arena política nacional. Neste sentido, compreendemos que há um intenso processo de precarização da educação, com rebatimento direto sobre a classe trabalhadora, que terá acesso a uma educação ainda mais fragmentada e técnica voltada ao mercado de trabalho capitalista, destituída de uma análise crítica com possibilidades à transformação social.

\* Universidade Federal de Uberlândia – UFU

### Abstract:

This text addresses the reform of secondary education in Brazil and its impacts, notably on the geographic education within the framework of neoliberal policies. For this purpose, we analyze the relations between neoliberalism and education from a panoramic perspective, seeking to understand how this correlation of forces happens, mainly from the 1990s onwards in the national political arena. In this sense, we understand that there was an intense process of degradation of education with a direct effect on the working class, which would have access to an education even more fragmented and technical, directed to the capitalist labor market and devoid of a critical analysis with possibilities of social transformation.

### Palavras-chave:

Contra-Reforma; Educação; Geografia; Política; Transformação Social

### Keywords:

Counter-Reform; Education; Geography; Politics; Social Transformation

*A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e aos jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade (DUARTE, 2016, p.1)*

*Infelizmente parece que mais uma vez a história foi da política miúda, o que nos deixa à mercê do vai e vem da política educacional. (SAVIANI, 2011, p. 237)*

## 1 - INTRODUÇÃO

O neoliberalismo é constituído como uma faceta do modo de produção capitalista, em que há o desmonte agudo do Estado e de suas questões sociais, aí marcadamente o solapamento do acesso público, gratuito e de qualidade da educação, da saúde, bem como das relações de trabalho, questões essas que afetam a totalidade social. Quanto à educação, nosso escopo principal de análise, é notada a interferência internacional nos planos e projetos a serem desenvolvidos, não poupando a classe trabalhadora os ônus dessas medidas.

As reformas no mundo da educação não atingem apenas o Brasil, mas o conjunto de países da América Latina com influências diretas dos organismos internacionais direcionados ao desenvolvimento e à educação, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Como objetivo geral, na análise deste texto, partiremos das relações que se dão entre o neoliberalismo, a educação e as reformas educacionais no Brasil, sobretudo, aquela mais atual, a Lei nº 13.435 de fevereiro de 2017, que versa sobre a Reforma do Ensino Médio no país, buscando elementos para compreender possíveis impactos sobre a educação geográfica.

Nesse sentido, abordamos primeiramente, em panorama geral, o processo de materialização do neoliberalismo no país e como essa ideologia política, econômica, social e educacional se insere no contexto das reformas educacionais. No segundo momento, fazemos alguns apontamentos sobre o discurso do novo ensino médio, a partir da Lei que o rege, considerando suas implicações para a Geografia escolar na etapa final da educação básica, que não se limita a ausência desta disciplina no currículo, mas que vai para além, como na negação do acesso ao conhecimento de conteúdos histórica e coletivamente produzido pelos homens, como aqueles relacionados à transformação da natureza, vislumbrando suas consequências e suas possibilidades; às

noções cartográficas, da orientação espacial; bem como a compreensão dos fenômenos ligados à produção do espaço pelo homem, seja no rural ou no urbano, de seu planejamento, de suas estratégias, etc.

Por fim, concluímos que falta ao país um projeto de educação, que se altera de governo em governo, com políticas novidadeiras sem alcançar uma alteração qualitativa e significativa para melhor em sua estrutura educacional. Reformas formais, aliadas ao mercado de trabalho capitalista agudizam ainda mais a precariedade da educação brasileira, o que faz necessário um projeto de longo prazo, com valorização salarial do professorado, com a redução da carga de trabalho visando melhores condições de aperfeiçoamento teórico-metodológico no campo do ensino e da pesquisa, assim como a redução da quantidade de alunos em sala de aula, de melhorias das condições materiais e físicas das escolas, como em laboratórios de experimentos e pesquisa, ampliações de bibliotecas e ginásios poliesportivos.

## 2 - NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A precarização das relações de trabalho, no tempo presente, é marcada de forma direta, pela mundialização do capital e, por conseguinte, por sua faceta neoliberal que atinge o Brasil e demais países latino-americanos, sobretudo, na virada das décadas de 1980 e 1990, colocando na arena política, social e cultural, uma quantidade significativa de transformações que se estendem desde o material, estrutural, até as concepções de foro subjetivo, ideológica. É sobre essas duas questões que alicerçaremos nossa análise, principalmente, como forma de subsidiar a compreensão dos componentes do Estado Brasileiro no processo de transição entre o regime civil-militar que se finda durante a década de 1980, deixando marcas sociais e a democracia que emerge deste decurso, emprenhada pelo espectro – que se realiza – neoliberal.

Até que se criasse as condições para a sua realização no Brasil, o projeto neoliberal se firma como uma crença no mercado, na limitação do tamanho do Estado, do mesmo modo que, em uma plataforma de financeirização do capital que se capilariza no processo de ampliação do movimento de aquisições e fusões entre o capital, ainda que de diferentes setores econômicos. Os ataques à classe trabalhadora, calcada na desregulamentação das leis trabalhistas e industriais, atuam também como condição da regulação dos gastos do Estado, no abandono das causas sociais em defesa dos negócios privados de seu interesse (PAULANI, 2006).

O início do período neoliberal no Brasil é marcado pelas eleições diretas em 1989 vencidas por Fernando Collor de Melo, o candidato “liberal-social”, sobre Lula, o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT). Contudo, foi necessário o rompimento de uma série de questões para a consolidação da política neoliberal, desde a gestão de Collor de Melo (1990-1992), passando por Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, posteriormente, pelas gestões do PT (2003-2008 Lula e 2009-2016 Dilma), além do governo intempestivo, coordenado pelo PMDB (2016 –).

As práticas regulatórias pelo Estado para seu domínio no campo político, econômico e social aconteceram a partir do processo de entrega de significativa parte do patrimônio nacional, via privatização das empresas estatais, associado às políticas de guerra fiscal, da abertura do sistema previdenciário – ainda em voga atualmente com a máxima precarização e privatização –, acompanhado pela supressão dos direitos trabalhistas, da desregulamentação e flexibilização dos mercados de trabalho, como forma de ampliar a extração da mais-valia dos trabalhadores. A Lei de Responsabilidade Fiscal e a Lei de Falências também se inserem neste movimento, ao colocar no setor financeiro garantias ante ao trabalhador. Tais alterações tiveram como objetivo no país a consolidação de uma plataforma para financeirização internacional do capital. Por fim, Paulani (2006) assinala as políticas compensatórias de renda, ampliadas pelo Governo Federal a partir de 2003, no interior das políticas neoliberais, já que em momento algum se buscou atingir as estruturas fundantes da desigualdade no país.

Do ponto de vista estrutural, essas transformações no plano político-econômico são imposições “consensuais”, tanto no Brasil, como no restante da América Latina, dadas as prescrições de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e seu principal mecanismo de financiamento, o Fundo Monetário Internacional (FMI), além do Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), (posteriormente, para tratar os assuntos educacionais emergem a Unesco<sup>1</sup> e a Unicef<sup>2</sup>), para modernização conservadora desses países, condicionados ao receituário neoliberal. Segundo Fonseca (2013), é a partir da década de 1960 que o BIRD estabelece o campo da educação como área prioritária para investimentos.

Por outro lado, as questões de foro subjetivo e ideológico implicam na construção hegemônica de uma cultura e de relações sociais marcadas pela influência do mercado, como instância maior, superior e modernizada (assim é colocado pelos discursos dos ideólogos do neoliberalismo) com decorrências diretas em concepções

privatistas, mercadológicas e individualistas com interferências diretas no campo educacional.

Nesse sentido, Gentili (1996) aborda as tramas do neoliberalismo enquanto articulação para uma construção de uma hegemonia que tem na educação um campo fértil para a reprodução do capital, buscando afiar a ideia de que não há saída – política, econômica, social, cultural e educacional – para além desta arena política e ideológica, instituída pelas relações de poder, no caso da América Latina, iniciado pelo golpe militar no Chile que finda com o governo democrático-popular de Salvador Allende ao colocar Pinochet no poder. Nos demais países latino-americanos, o neoliberalismo acompanha a atiracolo os processos de transição democrática que sucedem as ditaduras civis-militares.

O conjunto dessas transformações se dão no bojo da mundialização do capital que acompanha o período da revolução técnico-científico-informacional, que no campo da produção capitalista é assentada a partir das novas lógicas colocadas pelo Toyotismo, da acumulação flexível, seja com a reorganização do trabalho nas unidades produtivas, seja acompanhada pelo grande *slogan* do controle de qualidade, ou da qualidade total, além do jargão da competitividade. Estas são as principais características incorporadas ao universo educacional, deslocando a problemática central de um projeto estrutural do Estado para sociedade e, por conseguinte, à educação para questões periféricas que não dão conta de incidir na resolução dos problemas. Daí a concepção liberal do estímulo à competitividade como forma de alavancar o desenvolvimento das unidades escolares, associadas à qualidade total, ambas redobrando as pressões sobre os professores, os quais se tornam responsáveis pelo fracasso escolar, colocado como não adequadamente qualificado para executar o trabalho docente competitivo estabelecido nacional e internacionalmente.

Outra dimensão deste processo está na organização do ensino, calcado no modismo apresentado pelo discurso da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade em que, novamente, recai em última instância, sobre o professorado a responsabilidade pelo ótimo desempenho educacional. Ainda que por esta perspectiva, cada vez mais é atribuído ao professor um papel secundário no processo de produção do conhecimento, com a emergência do professor/educador reflexivo, cuja função principal se assenta na mediação do conhecimento a partir da reflexão, ou seja, do *aprender a aprender* como máxima educacional neoliberal e/ou pós-moderna (DUARTE, 2003; 2011).

Tais questões que se colocam como pano de fundo tomam materialidade e ganham espaço para sua

concretização, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para Educação Nacional brasileira que é aprovada em 1996 no bojo dessas transformações do Estado, direcionadas pelas perspectivas neoliberais, considerando o recuo das responsabilidades estatais na implantação de um sólido sistema nacional de educação pública que fosse capaz de garantir a plena, e não apenas formal, democratização educacional (CASTANHO, 2009). Saviani (2011) ao analisar o processo de implementação da LDB, reconstrói seu percurso, já que o Projeto de Lei vencedor<sup>3</sup> foi apenas um dos vários apresentados e discutidos, sendo aquele que melhor atendia as demandas daquele projeto de Estado – que se pretendia mínimo no financiamento – e do setor privado da educação. Ou seja, se trata de um projeto conciliador que representava a classe política no poder e não apenas um projeto político para a resolução estrutural dos problemas educacionais enfrentados pelo país. A este respeito, é pertinente a elaboração de Gentili (1996, p. 27), para o qual:

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, os professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

No Brasil, como anteriormente mencionado, as reformas no mundo da educação que tem como marco o ano de 1996 atendem as demandas de um “novo” tempo, de um novo período da formação econômico-social deste país articulado à escala mundial. Em Carlos e Oliveira (1999) há um amplo debate acerca de como as transformações nas políticas educacionais são interferidas pela dinâmica neoliberal e como rebate de forma direta no ensino de Geografia, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), imposto pelo alto aos professores. A articulação da política estatal com os PCN é tratada de maneira enfática nesta obra, como pode ser evidenciado em Pontuschka (1999, p. 13):

A internacionalização da economia reorganizou a sociedade em decorrência da instalação das multinacionais. O país rapidamente se urbanizou, o que certamente foi necessário para o desenvolvimento da proposta econômico neoliberal. O novo país industrial precisava de mão-de-obra qualificada a fim de atender a nova indústria, e a escola “para todos” tornou-se uma necessidade.

Pontuschka (1999) para além de situar a educação no interior das disputas políticas no Brasil, sinaliza

que este movimento não acontece apenas na escala nacional, chamando a atenção para as reformas na educação dos países latino-americanos, inseridos na mesma situação de dependência e influência dos Organismos Internacionais. Dessa forma, a autora assinala que:

Os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os chamados de “emergentes”, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras. (PONTUSCHKA, 1999, p. 14).

Como buscamos demonstrar, o impacto das políticas neoliberais tende a se espalhar pela totalidade da sociedade, nas suas mais distintas dimensões. No campo acadêmico e científico, há a busca pelo escamoteamento do marxismo e, como demarca Duarte (2011), o pós-modernismo se sustenta como *discurso* neoliberal, que busca superar a teoria marxista, por meio do rompimento de paradigmas, em um tempo em que todos os tipos de relações se dão de forma mais fluída, efêmera e com relações mais imediatas entre os sujeitos, negando as relações macro-escalares, como é sustentado pelos autores alinhados a esta perspectiva.

Nesta mesma linha de interpretação, mas analisando os PCN para a Geografia, Oliveira (1999) é enfático ao abordar suas mazelas, o qual busca a todo custo negligenciar e/ou reduzir as tendências marxistas como quimera já superada, revelando

(...) o caráter ideológico que era objeto de combate, ou seja, apresentar uma concepção de geografia que fosse capaz de quebrar a *visão de totalidade* que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico. Visão de totalidade que permite ao sujeito do conhecimento a compreensão do mundo em que vive e que, antes de tudo, permite pensar a sua superação. Aqui por certo está, consciente ou inconscientemente, o real objetivo da concepção baseada no subjetivismo na geografia. Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe. (OLIVEIRA, 1999, p. 54 – itálicos do autor).

Essa é uma problemática fundamental no debate da educação geográfica no âmbito da educação básica, que coloca como função do ensino de geografia a questão de refletir apenas as problemáticas da relação dicotômica entre sociedade, de um lado, e a natureza, de outro, ou de como esta disciplina pode contribuir com a transformação da sociedade. É neste sentido que Oliveira (2002; 2003) sinaliza o fundamento epistemológico desta ciência, na abordagem materialista de Reclus e Kropotkin, como pontos que desnudam a função desta ciência na transformação da sociedade, ainda que

as obras desses autores tenham passado por um intenso processo de negação acadêmica, por diversos movimentos e escolas na história da geografia em defesa de uma geografia conservadora e aparelhada pelo Estado.

O distanciamento e, em certa medida a negação das possibilidades de transformações sociais pela orientação crítica de superação da sociedade capitalista é apresentado no conjunto dos PCNs, desde sua imposição de cima para baixo, com poucas discussões entre os professores, até a implementação desta política em território nacional. Neste contexto, considera-se ainda o descontentamento de grande parcela da comunidade científica pelo fato de que significativa quantidade dos professores não estavam inseridos na discussão sobre “a velocidade das transformações mundiais contemporâneas e a escola seja submetida à concorrência, à competição e à produtividade, como se fosse uma empresa capitalista” (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 76).

É preciso considerar, pois, que as transformações no ensino de geografia, na formação de professores e, na ciência geográfica estão articuladas às transformações de ordem político-econômicas mundiais e não apenas pelo contexto nacional. Pela análise materialista e dialética de interpretação do pensamento geográfico, Andrade (1989) e Gonçalves (1981) consideram as mudanças epistemológicas dessa ciência em processo conjunto de transformação das ordens mundiais em vigor, como no período do imperialismo clássico, marcado pela geografia determinista alemã, passando pelo período marcado pela Guerra Fria onde o incremento computacional e a matematização são acionados como salvaguardo dessa ciência. No período atual, há uma significativa tendência ligada ao ecletismo teórico-metodológico, com rebatimentos no campo geográfico, em que se busca uma transmutação da Geografia em múltiplas geografias, nas quais cabem as mais variadas perspectivas de método e de referenciais teóricos, desde que não se toque em questões fundamentais para transformação da ordem vigente, vide a ausência dos debates centrais – ainda que no campo teórico – que giram em torno da propriedade privada capitalista e da luta de classes, como mencionado por Oliveira (1999) em discussão sobre os PCNs.

Estes movimentos na totalidade social, impostos pelo modo de produção capitalista, implica em organizar de formas distintas a educação, indo desde sua concepção e articulação com a sociedade, na família e escola, se estendendo até a formação dos professores, ou seja, aquele que exercerá sua profissão em contato direto com os educandos, atuando na organização e estruturação do ensino e nas formas estruturais da educação institucio-

nalizada pelo Estado (MANACORDA, 1996).

Ainda que a educação tenha se constituído como um valor universal, ela é orientada segundo o *lobby* de diversos setores da sociedade, prevalecendo historicamente os religiosos e os econômicos, de ordem nacional e/ou internacional. Scaff (2013) aponta as diretrizes do BM e do BIRD para a implementação da lógica capitalista na educação brasileira sinalizando desde a concepção neoliberal como grande mote das transformações, como a evocação da formação para o mercado de trabalho contido na LDB, adotando novos contornos utilitaristas e mecanicistas para a categoria trabalho, distante daquele articulado com fundamento indispensável da formação do ser humano que produz e se reproduz em sociedade, como sustentado por Saviani (2007).

As transformações curriculares constituem, por uma dimensão, a materialidade do ensino de geografia, não apenas na sala de aula, na escola, mas também na formação dos trabalhadores responsáveis por esta condução. O conjunto dessa relação, quando concebidas de maneira impositiva, de cima para baixo, por meio de uma política nacionalizante de formação, implica na homogeneização e escamoteia as diferenças locais/regionais, em um sentido amplo, pode apresentar avanços como uma política curricular nacional sólida, mas em geral sobressai suas fragilidades, como sínteses ecléticas e esvaziadas. Este fenômeno impõe uma dupla dimensão de consequências, como afirma Vieira (2000), sendo que uma se estabelece na produção de conhecimentos limitados ao aluno e, por outro lado, impacta diretamente na formação dos futuros trabalhadores da educação.

Nesse movimento de transformações nas concepções e na organização curricular, a movimentação política se dá a partir do protagonismo dos organismos internacionais e dos agentes econômicos. Entretanto, este tipo de atuação está para além da questão curricular, como, por exemplo, na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, conforme Saviani (2009) foi lançado pelo MEC em 2007, inserido no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), apresentando um conjunto, em quantidade dinâmica de ações a serem alcançadas, que se iniciaram com 17 e foram finalizadas em 41 ações que se estendem da educação infantil à educação de nível superior, ainda que em proporções diferentes. O PDE contou com ampla participação do empresariado, no processo de coalização de classes e amortecimento das lutas sociais encampadas pelo PT desde que assumiu o governo federal em 2003, inclusive conformou a agenda Compromisso Todos pela Educação, que articula Organizações Não Governamentais (ONGs) e setores do capital privado, entre os quais,



o Banco Itaú e o Bradesco. Para o autor,

A lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia dos resultados”: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogias das competências” e “da qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviços; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2009, p. 45).

Esses acordos e parcerias levam para o interior do setor público e estratégico do Estado um conjunto de organizações privadas que, ao longo e ao fim da empreitada, atuam em defesa de seus próprios interesses, na arena da luta de classes, escamoteando as necessidades sociais para o desenvolvimento cultural ampliado da sociedade.

É nesse conjunto de transformações que se darão as questões concretas para a reorganização da educação, a constituição de concepções educacionais e as articulações dos conteúdos escolares neste período histórico. Consideramos, portanto, a educação como mais uma das importantes e fundamentais instâncias sociais, não deslocada da totalidade social, articulada pelo modo de produção hegemônico em determinado tempo. Para tanto, concordamos que as ideias dominantes de um tempo são as ideias das classes dominantes deste período histórico (MARX, ENGELS: 2007). Ou seja, as concepções e as estruturas educacionais, em geral, respondem às relações econômico-sociais de maior dominância de um dado período histórico, o que não retira desta instância – educação e escola – as possibilidades de intervenção na realidade.

### 3 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A educação no período neoliberal, como assinalado por Gentili (1996) e Kuenzer (2002), além de ser colocado como despesa, em se tratando de financiamentos públicos, é atribuído às individualidades, especialmente aos professores, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso educacional, este último, consubstanciado pela capacidade gestora e pelo investimento em seu capital de conhecimento, deslocando as questões referentes ao financiamento público estatal para novas e “modernas” parcerias com o setor privado. A articulação da educação com o mercado e a flexibilização do ensino é outro traço fundamental que caracteriza a prática neoliberal no uni-

verso educacional. É neste sentido que a Lei nº 13.425 de 16 de fevereiro de 2017 institui uma Reforma do Ensino Médio Brasileiro a partir, sobretudo, de um governo sem legitimidade popular, com práticas autoritárias, rendido por influências privatistas e de grande vulto à maior precarização da educação pública nacional.

A Reforma do Ensino Médio é sustentado por um discurso sedutor de cunho neoliberal que prega a modernização da educação, por meio de um ensino médio flexível em que os alunos tenham a liberdade em escolher quais disciplinas cursarão, além de ampliar a carga-horária de aulas, culminando com a possibilidade de um processo de escolarização em tempo integral. O seu contraditório se inscreve na impossibilidade de implementação de tal propaganda governamental, já que o Governo Federal, através da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que se converteu em PEC 55<sup>4</sup> aprovada pelo Senado brasileiro em 2016 estabeleceu um teto para os gastos públicos por 20 anos (BRASIL, 2016). Obviamente, o que se propõe com a Lei nº 13.425 é a ampliação do desmonte da, já precária, educação básica brasileira, que abre amplos espaços para as escusas parcerias público-privadas e associações com ONGs.

A referida Lei é um escárnio de desfaçatez que intensifica a política neoliberal, uma vez que o próprio Estado inviabiliza a sua realização e execução, desde a precariedade estrutural, material e física que apresenta o sistema público de educação básica, como também no quantitativo de pessoal, que deveria ser ampliado, por meio de concursos públicos, para que fosse possível de ser efetivado. Ainda assim, a Lei é incisiva ao afirmar em seu Art. 35, §7º que:

Os currículos do ensino médio *deverão* considerar a *formação integral do aluno*, de maneira a adotar um *trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais*. (BRASIL, 2017 – grifo nosso).

A citação torna mais concreta o cinismo de tal proposta, em que anuncia o objetivo da educação, que seria a “formação integral do aluno”, como forma de mascarar o que aparece por trás desta Reforma, que é a agudização do parcelamento do conhecimento e a negação da construção de uma cultura ampliada. Esta construção se dá como uma prática histórica brasileira de interrupção de políticas educacionais em que a cada governo são apresentadas novas propostas para a educação, com a presença de elementos novidadeiros, com perspectivas distintas das anteriores que, em geral, são marcadas por retrocessos inscritos pelas interrupções de

uma política de Estado definitiva para o desenvolvimento a longo prazo da educação.

Para que possamos compreender melhor os impactos diretos sobre o ensino, propriamente dito, é importante ter claro que a reforma do ensino médio se constitui como uma alteração da LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e, trata de questões de ordens gerais que regulam a educação. Neste sentido, a Reforma do Ensino Médio, não sacramenta, ao menos no discurso oficial, a exclusão de disciplinas hoje obrigatórias, mas, conforme o Artigo 36:

O currículo de ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio de 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. (BRASIL, 2017).

É neste artigo que se apresenta um engodo da Reforma do Ensino Médio, já que determina que este nível de ensino se dará por meio de itinerários formativos, sendo que os alunos deverão escolher apenas um desses para cursar, rompendo com a LDB<sup>5</sup> de 1996 e, conseqüentemente, com os PCNs, em que os estudantes tinham um conjunto mais amplo de disciplinas a serem cursadas e não apenas um eixo curricular fechado, ou itinerários formativos. De toda forma, ainda não está claro como a Reforma do Ensino Médio será executada, na prática escolar, já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio ainda não foi oficializada. Ainda assim, fica a cargo das esferas estaduais, de acordo com as possibilidades de cada unidade escolar, a oferta dos itinerários formativos, que dificilmente abrangerão todas as áreas, cerceando aos estudantes o direito a uma formação integral, como assinalado pelo Art. 35, §7º.

Ramos e Frigotto (2016) tomam a Reforma do Ensino Médio como uma Contra-Reforma, assim como o fazem Leher, Vittoria e Motta (2017), considerando que se pretende articular, de forma mais sistemática, a educação básica às necessidades de demanda por força de trabalho do país, por meio de um empobrecimento da formação, com grande similaridade à LDB 5.692 de 1971, marcadamente do período da ditadura civil-militar. Desta forma, os autores argumentam que:

As redefinições do currículo denotam os reais objetivos da MP: privar os filhos dos trabalhadores “de uma dimensão crucial da formação humana sem a qual a imaginação e a sensibilidade

estética, histórica, e o fazer criativo tornam-se rudimentares” (LEHER, p. 6-7). Após o currículo comum que tende a reforçar o caráter minimalista, os sistemas estaduais, federal e privado terão de estabelecer itinerários educacionais que institucionalizam o dualismo educacional, aprofundando ainda mais as desigualdades entre as redes. Trata-se da profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora que são em grande parte estudantes das redes públicas: em 2014, do total de 49.771.371 matrículas na educação básica, 40.680.590, isto é, 81,7%, eram da rede pública (...) (LEHER, VITTORIA E MOTTA: 2017, p. 19).

Outro retrocesso de grande monta suscitado pela Contra-Reforma do Ensino Médio se refere a alteração do Art. 61 da LDB de 1996, com destaque para o inciso IV em que há uma maior abertura à profissionais com notório saber, que para Leher (2016, p.7) se constitui como “a maior desprofissionalização do magistério dos últimos 50 anos”. Esta alteração vai na contramão de um projeto educacional que consiga garantir qualidade mínima aos envolvidos no processo de produção do conhecimento escolar, retirando profissionais qualificados, com formação acadêmica, em licenciaturas, de suas disciplinas escolares como Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Matemática, Português, entre outras.

Ainda que a tendência seja péssima para o Novo Ensino Médio, como pode-se perceber a partir da mencionada Lei, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ditará o tom dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nesta etapa da educação básica, BNCC esta que ainda não teve sua versão finalizada divulgada para o Ensino Médio. Contudo, conforme análises do documento base para a educação básica (composta apenas para o Ensino Fundamental), a BNCC em construção – que já está em sua terceira versão – permanece alinhada às concepções neoliberais, como adverte, em nota, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2016, p.1):

A BNCC está sendo apresentada, em versão preliminar, em um contexto marcado pelo neoliberalismo e conservadorismo, ideologias voltadas para o mercado, que valorizam os princípios da racionalidade técnico-burocrática e do resgate dos “valores” do passado.

As conseqüências da Contra-Reforma do Ensino Médio para a educação são correspondentes as demandas da atual fase do modo de produção capitalista. Em momentos de crise econômica os direitos da classe trabalhadora são atacados, tal como acontece no campo educacional, em que se priva os filhos da classe trabalhadora ao acesso a uma educação digna, tornando-a cada vez mais técnica e funcional para o mercado de trabalho capitalista. Trata-se de um rebaixamento das condições

de acesso à cultura historicamente produzida pela humanidade. É neste sentido que os itinerários formativos se inserem, no parcelamento do conhecimento e na precarização das condições da produção do conhecimento ampliado, de cultura geral, já que se pretende a construção de especialistas de conhecimentos técnicos dentro de cada área. Não há a preocupação com a construção dos conhecimentos gerais, articulados com a vida dos estudantes, como já não havia na LDB e nos PCNs.

Por este mesmo raciocínio é possível inferir que o acesso aos cursos superiores em instituições públicas será ainda mais dificultada à classe trabalhadora devido a limitação parcelada de conhecimentos que terão acesso, diferentemente dos estudantes de escolas particulares – ainda que com todas as dificuldades – permanecerão tendo acesso ao conjunto de disciplinas que hoje demanda os processos seletivos de ingresso, seja vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Quanto à educação geográfica, os impactos serão notadamente catastróficos. Ainda que não haja a exclusão oficial e sumária da disciplina e que continue figurando como componente curricular, não se está assegurada em todos os itinerários formativos nem em toda a extensão do Ensino Médio e, como salientado anteriormente, apenas haverá certeza quanto a isso após a oficialização da BNCC para este nível de ensino, mesmo que fique sob a responsabilidade das redes estaduais de educação (responsáveis pela oferta do Ensino Médio) em estruturarem seus currículos. De toda forma, entidades geográficas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) saíram em defesa da permanência da disciplina no Ensino Médio, já que trabalha com questões de importância maior para a formação crítica do estudante, abordando assuntos das mais diferentes ordens, que vão desde o básico da orientação e localização no/pelo espaço, às questões de ordem física e ambiental, passando pela interpretação das questões ligadas à produção capitalista do espaço rural e urbano, e também pelas questões de ordem local-global.

A disciplina de Geografia, quando trabalhada a partir do raciocínio geográfico, como salientado por Cavalcanti (2010), consegue articular os saberes tácitos do estudante aos conhecimentos científicos de maior grau de elaboração e abstração. A construção, por parte dos estudantes, dos conceitos geográficos e da conexão das relações entre natureza e sociedade contribui com uma formação crítica, como forma de conseguir interpretar a produção do espaço onde vive, buscando assim uma educação cidadã e com possibilidades de transformação deste espaço cotidiano, pensado e vivido.

Trilhando por perspectiva próxima da autora acima citada, Couto (2010) busca nas experiências cotidianas dos alunos, a articulação com a produção de uma consciência espacial, baseada no entendimento e na apropriação das categorias e dos conceitos geográficos, que tem relações diretas com o cotidiano, mas que vai para além do imediato. Neste sentido, a construção do conhecimento geográfico é extremamente importante aos alunos e à sociedade em uma ordem democrática com vistas a transformações no pensar e no agir consciente. A elaboração conceitual é uma prática que não pode ser negada ao futuro de uma sociabilidade que se pretende autônoma em seu devir histórico.

Por outro lado, é a ciência geográfica aquela que melhor consegue abordar e interpretar os impactos na produção do espaço socialmente produzido. Nesse sentido, a categoria trabalho é fundamental para compreender tais processos que se dão na dialética entre a Natureza, o Homem/Sociedade e a Economia, como bem aborda Moreira (2014), em uma perspectiva materialista histórico-dialética em que esta categoria é colocada como fundamental para o entendimento societal organizada pela divisão social do trabalho.

O planejamento e a organização do espaço são elementos caros, desde uma escala local até uma escala global, desde os movimentos de ocupações de terra, seja no campo ou na cidade, até a questões geopolíticas, que envolvem estratégias militares. Pensar o espaço significa pensar o cotidiano e nele intervir. Perdem os estudantes também por não terem contato com a Geografia, pela fundamental discussão entre a produção-distribuição-circulação-consumo, nexos indispensáveis para compreensão da estrutura socioespacial capitalista.

Um ensino médio sem a disciplina de Geografia significa que empobrece as concepções, análises e críticas sobre a intervenção do homem sobre a natureza, relação pela qual perpassa todo o processo de produção, do ser humano e também das mercadorias. É desse conteúdo que se compreende as relações entre a produção agrícola, o agronegócio e a agricultura familiar, a produção energética, suas matrizes, suas tecnologias e também suas ideologias.

Assim se reflete, portanto, e, apenas por alguns elementos, os déficits a serem causados pela contrarreforma do ensino médio, em que alijará os estudantes dos conhecimentos clássicos da Geografia. Moreira (1987) assinalava as potencialidades do ensino de geografia mesmo que capturado pelas amarras de um Estado autoritário, como o brasileiro, em que organiza tal conhecimento como trunfo para a construção de uma nacionalidade imperiosa, ressaltando as magnitudes do domínio



físico, pela riqueza (econômica) e diversidade natural e biológica, bem como pelo patrimônio cultural, não menos vultuoso. O autor ainda assinala a necessidade de reconstrução de uma geografia capaz de contribuir com um projeto de construção de nação para além das relações de dependência impostas pelo circuito de produção do capital em escala mundial, nas relações imperialistas, ao praticar um ensino que considere a essência dos processos e formas sociais e não apenas sua aparência.

#### 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como buscamos demonstrar ao longo do texto, a respeito das implicações do neoliberalismo no campo educacional, consideramos que desde a elaboração da LDB de 1996, que ficou muito aquém do que poderia ser estabelecida como projeto de educação, a Reforma do Ensino Médio, de fevereiro de 2017, coloca em evidência a precarização e o desmonte do setor público alinhavado ao novo contexto de acumulação do capital, no pós crise mundial do modo de produção capitalista de 2008. A crescente onda de conservadorismo em escala mundial, muito propagandeada e influenciada pelas mídias, colocou em tela, no cenário nacional brasileiro, uma luta pela limitação teórico-metodológica do professorado, encampado pelo movimento Escola Sem Partido que, por não se manifestar contrariamente ao “novo ensino médio”, é concordante com tal política.

Por se tratar de uma Lei recente, ainda em implementação, sua análise se torna até certo ponto limitada e com um toque de análise mais de conjuntura política do que factual. O que se tem é um cenário de possibilidades, com perspectivas negativas à atividade docente e a realização intelectual e cultural do estudante, que também se estende ao nível superior (ao considerar a formação de professores), já que é nessa etapa da formação acadêmica que se dá as noções basilares para o exercício docente no ensino médio. De concreto, se tem a certeza de um projeto nacional para a educação que visa a permanência de sua situação calamitosa, ora com pequenos avanços, ora, como no momento atual, com retrocessos seculares.

A necessidade de uma reforma educacional não é de hoje. Com baixos níveis de avaliação (e de qualidade questionável devido suas condições estruturais), a escola pública deixa a desejar em muitos aspectos. Contudo, a melhora do sistema nacional de educação deve vir acompanhada por soluções fundamentais como a contratação de professores com melhor remuneração, por meio de concursos públicos para todas as áreas do ensino, ao mesmo tempo em que deve haver uma redução

da jornada de trabalho, com ampliação das condições de formação dos professores, seguida pelo melhoramento das condições materiais das escolas no que tange salas de aulas mais confortáveis, bibliotecas e laboratórios, além de uma redução de alunos por sala de aula. Contra-Reformas como a que se instalou são formais e visam a agudização dos problemas da escola pública. Os movimentos de ocupação de escolas pelos estudantes secundaristas deram sinais das possibilidades de intervenção e disputa por um projeto de educação. Ainda assim, não foi o suficiente para reverter tal política. Resta-nos, uma organização mais ampliada, no conjunto da sociedade, como forma de pressionar os poderes e disputar uma concepção de Homem, de Sociedade e, por conseguinte de Educação, para além dos imperativos postos pelo sistema mundial de produção capitalista, notadamente neoliberal.

A Contra-Reforma do Ensino Médio nos faz re-meter a epígrafe que abre este texto, no sentido de que a política miúda, como referido por Saviani (2011), mais uma vez se estabelece, deixando de lado a possibilidade de um projeto de educação que vise uma melhora significativa da educação. Por outro lado, com a exclusão de disciplinas que trazem conteúdos e conhecimentos histórica e coletivamente produzidos pelo ser humano, de acordo com Duarte (2016), rompe-se com a perspectiva de construção de um futuro consciente mediante as práticas inconsequentes e imediatistas tomadas no presente.

À Geografia, por meio dos professores, cabe o trabalho docente na formação de estudantes que consigam articular o conhecimento prático ao teórico rumo a uma transformação social. Para além da totalidade do novo ensino médio, a exclusão ou o rebaixamento dos conteúdos de disciplinas com maiores possibilidades de estabelecer a crítica ao mundo concreto, associadas com a Geografia, a Sociologia, a Filosofia e a História, deixam às claras o projeto de Estado que se pretende: autoritário, que impõe uma contrarreforma educacional de cima para baixo, sem a participação e debate com as comunidades escolares, com a população e com um grande grupo de pesquisadores das ciências da educação.

#### REFERÊNCIAS

ANDES. **Nota política do ANDES-SN sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Acesso em 15 de junho de 2017, disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-2053556448.pdf>>.

ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia econômica**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Brasília: 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) BRASIL. **Lei Nº 13.425**, de 30 de março de 2017. Acessado em 17 de maio de 2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13425.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13425.htm). BRASIL.

**Proposta de Emenda à Constituição Nº 55**, de 2016 - PEC DO TETO DOS GASTOS PÚBLICOS. Acessado em 17 de maio de 2017. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>

CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UNC, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 16 ed. campinas, SP: Papirus, 2010.

COUTO, Marcos Antonio Campos. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 26, V. 1, n. 34, p. 109-124, jan-jun 2010.

DUARTE, Newton. O Conhecimento tácito e o conhecimento escolar na formação de professores (porque Donald Shon não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**. Vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica ao currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A Geografia está em crise. Viva a Geografia! In: Moreira, R. (Org.) **Geografia, Teoria e Crítica**: O saber posto em questão. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D; SANFELICE, J. L; LOMBARDI, J. C. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LEHER, Roberto. Uma etapa crucial da contrarreforma. *Le Monde Diplomatique – Brasil*. 3 de novembro de 2016 (p.6-7). Disponível: <http://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>. Acesso: 31 de junho de 2017.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, V. 9, n.1, p. 14-24, abr. 2017.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do avesso**: Para a crítica da Geografia que se ensina. Rio de Janeiro, RJ, Dois Pontos Editora, 1987.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico**: por uma epistemologia crítica. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PAULANI, Leda Maria. O projeto Neoliberal para a sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: A Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, p. 20-48, dez. 2016. Acesso em 28 de maio de 2017, disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, V. H. (Org.) **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIEIRA, Noemia Ramos. **As relações entre o conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de Geografia**. Marília-SP. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”.

---

### Correspondência dos autores:

*Alex Cristiano de Souza\**

e-mail: [alexcrisnadesouza@gmail.com](mailto:alexcrisnadesouza@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/189281592062062>

---

Artigo recebido em: 03/10/2017

Revisado pelos autores em: 11/12/2017

Aceito para publicação em: 24/07/2018

## ‘Notas de fim’

1 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

2 Fundo das Nações Unidas para a Infância.

3 O projeto vencedor se refere ao texto base, proposto por Darcy Ribeiro, que após ser aprovado se converteu na Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2011).

4 A PEC 55/2016 que trata do Teto dos Gastos Públicos vira Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016 (<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>).

5 Compreendemos neste texto que a LDB de 1996 e os PCNs de 1998 não respondem por uma educação de qualidade, como expressado na primeira parte deste texto. A comparação que estabelecemos aqui se dá pela proximidade temporal de tais políticas, bem como pelo fato de que uma reforma e substitui a outra, de forma piorada.