Currículo Paulista do Ensino Médio: implicações das reformas curriculares para o ensino de Geografia

Barbara Silva Alves de Lima[1]
Nivea Massaretto Verges[2]
Gabriel Grazzini Gabriel[3]

RESUMO
A introdução da lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) causaram profundas mudanças sobre a Educação Básica nacional, refletindo na reformulação dos currículos estaduais e municipais de todo país e na alteração dos conteúdos das disciplinas escolares, como o caso da Geografia voltada ao Ensino Fundamental e Médio. O objetivo deste artigo é analisar de forma crítica a implantação destes documentos na rede estadual paulista de Educação, assim como os impactos sobre o ensino de Geografia através dos itinerários formativos no Ensino Médio, além de reflexões e possíveis caminhos para o ensino da Geografia, pautados na compreensão de que o currículo, sua construção e prática não devem estar desassociados do trabalho docente e sua relação na construção coletiva do conhecimento escolar, justamente por tratar-se de um projeto institucional de sociedade. Através de uma leitura dialética do processo histórico de elaboração e reprodução dos documentos, evidenciou-se o contexto político de produção da BNCC e sua rápida inserção na reformulação do Currículo Paulista, tendo, a parte voltada ao Ensino Médio, sido inserida durante o contexto de pandemia, onde professores e comunidade escolar demonstravam fragilidade em sua articulação para contestação. A pesquisa também revelou o esvaziamento dos conteúdos da Geografia dentro dos itinerários formativo voltados ao Ensino Médio, trazendo a reflexão sobre a necessidade do reconhecimento dos saberes docentes na elaboração e organização dos conteúdos essenciais para a prática de ensino escolar.

Palavras-Chave: Currículo de Geografia; Ensino de Geografia; Geografia escolar; Saberes docentes.

Paulista high school curriculum: implications of curricular reforms for the teaching of geography

ABSTRACT
The introduction of Law nº 13.415/2017 and the National Common Curricular Base (BNCC) caused profound changes in the national Basic Education, reflected in the reformulation of state and municipal curricula throughout the country and in the alteration of the contents of school subjects, such as the case of Geography focused on Elementary and Secondary Education. The objective of this article is to critically analyze the implantation of these documents in the São Paulo state education network, as well as the impacts on the teaching of Geography through training itineraries in High School, as well as reflections and possible paths for teaching Geography, based on in the understanding that the curriculum, its construction and practice should not be dissociated from the teaching work and its relationship in the collective construction of school knowledge, precisely because it is an institutional project of society. Through a dialectical reading of the historical process of elaboration and reproduction of the documents, the political context of production of the BNCC and its quick insertion in the reformulation of the São Paulo curriculum was evidenced, having, the part dedicated to Secondary Education, been inserted during the context of pandemic, where teachers and the school community demonstrated weakness in their articulation for contestation. The research also revealed the emptying of Geography contents within the training itineraries aimed at High School, bringing

[1] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro. Orcid: 0000-0003-3680-4169. E-mail: barbara.lima@unesp.br
[2] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro. Orcid: 0000-0002-7694-3748. E-mail: nivea.m.verges@unesp.br
[3] Doutorando no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro. Orcid: 0000-0003-0215-329X. E-mail: gabriel.gabriel@unesp.br

reflection on the need for recognition of teaching knowledge in the elaboration and organization of essential contents for the practice of school teaching.

Keywords: Geography Curriculum; Geography Teaching; School Geography; Teaching Practice.

Introdução

Esse texto trata das implicações das reformas curriculares para o ensino de Geografia na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Tais reformas se deram por meio de Leis e Orientações Oficiais, em nível nacional com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e no estado de São Paulo por meio do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020).

As alterações decorridas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio estabeleceram uma organização curricular composta por formação geral básica e por itinerários formativos, o que implicou aos estados e municípios uma adequação de seus currículos para atender a essas novas normativas, como é o caso do Currículo Paulista, vigente para a rede de ensino do estado de São Paulo. Tais mudanças também incluíram a alteração na oferta dos componentes curriculares, o que incidiu sobre a Geografia, que deixou de ser componente obrigatório nessa última etapa da Educação Básica.

No presente artigo, esses documentos serão abordados em análises ancoradas teoricamente em autores que entendem o currículo e sua construção como processos amplos. Para os autores, a produção e circulação do conhecimento geográfico escolar, está sendo reorganizada a revelia de professores e estudantes.

Para apresentar análises e reflexões referentes aos impactos da reforma do Ensino Médio, o artigo foi organizado da seguinte maneira: a primeira sessão dedicada à reformulação em si do Ensino Médio paulista a partir da lei nº 13.415/2017 e da BNCC; Uma segunda sessão com foco na Geografia presente no Currículo Paulista e as contradições evidenciadas na composição e oferta dos itinerários formativos; Por fim, o texto se debruça sobre a importância dos saberes docentes no ensino da Geografia, na construção de um movimento em busca de qualidade para a Educação.

Currículo Paulista do Ensino Médio: Adequação à BNCC sobre as bases da reforma do Ensino Médio

As modificações voltadas ao Ensino Médio, impostas pela BNCC, estabelecem a organização do currículo por meio da formação geral básica e por itinerários formativos, que deverão ser organizados de acordo com as demandas locais e as possibilidades das unidades educacionais (BRASIL, 2018).

A BNCC está assegurada e institucionalizada pela legislação brasileira, prevista pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 1996, 2014). Entretanto, a base gera inquietações sobre as intencionalidades dos sujeitos que participaram da sua formulação construindo um documento de caráter neoliberal, pautado na visão empresarial, tecnicista e mercadológica da Educação, com o foco em competências, habilidades e avaliações.

Sua constituição num contexto político turbulento do país que envolveu um processo de *Impeachment* da Presidenta da República Dilma Roussef, três mudanças de Ministros da Educação com nomes como José Mendonça Bezerra Filho, Rossieli Soares da Silva, que viria a se tornar Secretária da Educação do estado de São Paulo entre os anos de 2019 e 2022 e Ricardo Valez Rodrigues[4], bem como das equipes que estavam construindo a nova BNCC, causou descontentamento daqueles que acompanhavam as discussões (GUIMARÃES, 2018). Mesmo diante deste período conturbado, chama atenção a velocidade com que foi formulado e homologado um documento tão importante para a Educação brasileira e, diferente do que se afirma na seção de sua apresentação, não houve amplo debate com participação da sociedade e educadores do país (GUIMARÃES, 2018; RICETO, 2018; GIROTTO, 2016).

De acordo com Girotto (2016), professores e demais profissionais da Educação ficaram surpresos com o tempo que o documento levou para ser escrito. Entre a apresentação da primeira versão, no segundo semestre de 2015, e o fim dos prazos para sugestões, disponível para versão on-line, se passaram seis meses, tempo claramente insuficiente para debater um documento de relevância nacional, que afeta estudantes de todo o país. Essa agilidade se deu em cumprimento de prazos e interesses do capital internacional e nacional. Destacam-se aqui três entidades do setor empresarial que possuem interesses e ligação financeira direta com a implantação da BNCC: o primeiro, Banco Mundial, que prevê o desenvolvimento da Educação no Brasil e América Latina através dos índices alcançados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA; o segundo refere-se ao movimento “Todos pela Educação”, financiado pelos grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho; e o terceiro é a “Fundação Lehman”, do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. Segundo o autor, o que une estas entidades “[...] é a difusão de uma concepção empresarial de Educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da Educação e crescimento econômico” (GIROTTO, 2016, p.435).

[4] Dados sobre a linha do tempo da elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 10 jan. 2023.

A entrada de investimento privado no sistema educacional da sociedade brasileira tem sido materializada no cotidiano escolar, provocando um avanço constante dos processos de privatização da Educação. É possível citar a indústria dos livros didáticos e apostilas, que também servem de orientação para professores e estudantes e que, cada vez mais, tem minimizado seus conteúdos, em prol da obediência a uma política educacional que visa, atualmente, o desenvolvimento no estudante em competências e habilidades, como no caso do estado de São Paulo.

Um exemplo da entrada de capital privado na elaboração curricular pode ser identificado na participação do Instituto Politize, especializado em programas escolares de educação política, com alinhamento ideológico com *think tanks* liberais e empresariais, na elaboração de uma proposta ao Ensino Médio de itinerário formativo intitulado Liderança e Cidadania, na área de Ciências Humanas (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022).

Essas entidades do setor empresarial, os elaboradores e adeptos da BNCC defendem o documento como ponto central para que a Educação brasileira alcance a meta de uma aprendizagem de qualidade, visando à preparação do estudante para o mercado de trabalho e a ampliação de resultados eficientes. Contudo, importa ressaltar que não há uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de qualidade educacional e das variáveis que permeiam o processo de ensino e aprendizagem nos documentos que orientam a BNCC (GIROTTO; OLIVEIRA, 2018).

Por este caminho, é bastante contraditório justificar a reorganização curricular para melhoria da qualidade educacional no país e não ampliar os investimentos para tornar possível a execução das novas normativas, colocando toda a responsabilidade, do sucesso ou fracasso, no professor e no estudante, corroborando com o aspecto prescritivo de currículo (GIROTTO, 2016; LÁZARO, 2017; LOPES, 2006; RICETO, 2018; SILVA, 2019).

Essa incoerência fica evidente quando se observa no documento da BNCC o fato do Ensino Médio ser o grande alvo da reorganização curricular, justificando que é a etapa da Educação Básica em que os "[...] índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes [...]" (BRASIL, 2018, p. 5) e, por isso, a necessidade de tornar o currículo desta etapa diversificado e flexível, sobretudo, por meio dos itinerários formativos. Entretanto, não há reflexões no sentido de entender as causas na totalidade, ou seja, os diferentes motivos que são responsáveis pelo abandono escolar dos jovens e pelos índices de aprendizagem não serem significativos nesta etapa (RICETO, 2018; GIROTTO, 2016; GUIMARÃES, 2018; FARIAS, 2017).

Neste contexto, observa-se a BNCC enquanto um documento que não visa à qualificação da Educação, uma vez que não se realiza outros investimentos financeiros, como no próprio estudante, na infraestrutura das escolas, na carreira docente e nos salários, mas sim na busca em atender aos

interesses do sistema capitalista (GIROTTO, 2016; LÁZARO, 2017). De acordo com Laval (2004), trata-se do modelo escolar que se impõe cada vez mais, um modelo que:

> [...] depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia (LAVAL, 2004, p. 03).

Para atender às novas normativas da BNCC, se empreendeu a necessidade de os estados alterarem os seus currículos, como o objeto dessa análise, o Currículo Paulista voltado ao Ensino Médio. O estado de São Paulo reorganizou o currículo, que vigorava desde o ano de 2008, e aprovou o novo formato no mês de julho do ano de 2020. O novo currículo começou a ser discutido ainda no ano de 2018, seguido por um projeto de seminários regionais no decorrer do ano de 2019, tempo que se julgou suficiente para estabelecer debates e reunir as propostas regionais. Todo esse levantamento teve sua versão preliminar entregue ainda em fevereiro do ano de 2020. Entre os meses de março e maio do ano de 2020, o documento pré-estabelecido, foi colocado para consulta pública e em 29 de julho do mesmo ano, por votação unânime, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2020). Na sequência do plano, o Governo Estadual Paulista iniciou a implantação gradual do novo currículo do Ensino Médio no ano de 2021, sendo primeiramente para os estudantes da 1ª série, no ano de 2022 para a 2ª série, completando sua fixação no ano de 2023 para a 3ª série (SÃO PAULO, 2020).

É interessante observar semelhanças entre o contexto social e político de elaboração e aprovação da BNCC e do Currículo Paulista. Da mesma forma com que a BNCC foi elaborada e aprovada em meio a um contexto conturbado do país, o Currículo Paulista foi aprovado diante da pandemia da Covid-19. De acordo com Santos Júnior e Neira (2020), o Governo Estadual Paulista apresentou a versão do documento uma semana antes do decreto de isolamento social, ou seja, momento em que os docentes da Educação Básica estavam desmobilizados e desarticulados diante da situação de calamidade pública, preocupados com a própria proteção e na de seus familiares e amigos.

Em relação ao Currículo Paulista do Ensino Médio, o documento afirma em seu campo introdutório que busca definir e explicitar aos profissionais da Educação do Estado, "as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulista do Ensino Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano" (SÃO PAULO, 2020, p. 8) e, seguindo a BNCC, afirma representar "um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de Educação no Estado de São Paulo" (SÃO PAULO, 2020, p. 8). O documento

também justifica o fato de diversificar o Ensino Médio enquanto "alternativa para reduzir a evasão escolar e possibilitar a construção de competências e habilidades para o século XXI (uso de tecnologia, mídias, competências socioemocionais, entre outras)" (SÃO PAULO, 2020, p. 31). Trata-se de mais um documento normativo prescritivo, que não realiza uma reflexão sobre os aspectos que envolvem a qualidade educacional e não intensifica reflexões acerca dos reais motivos que levam os jovens a abandonarem as escolas, além de investimentos insuficientes, que não atendem todas as demandas das unidades escolares.

O texto sobre o Currículo Paulista, disponibilizado para consulta pública, afirmava que nenhuma disciplina específica seria excluída do currículo, garantindo que todas elas teriam carga horária dentro da formação geral básica. Entretanto, na versão final do documento não existe essa garantia, apenas mantém as indicações da Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, também presentes na BNCC, afirmando que "[...] nova estrutura do Ensino Médio organiza os componentes curriculares por áreas do conhecimento, sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos eles [...]" (SÃO PAULO, 2020, p. 46). Observa-se o caráter vago sobre a permanência ou exclusão de disciplinas específicas presentes no documento.

Neste contexto, ocorre a intensificação das reflexões sobre a importância do ensino de Geografia nesta conjuntura de implantação da BNCC no Ensino Médio e, consequentemente, do Currículo Paulista. Percebe-se o reposicionamento da Geografia na escola enquanto componente curricular não obrigatório na última etapa da Educação Básica, modificando também o trabalho do professor da disciplina ao transferir o enfoque das horas-aulas para os projetos que constituirão os itinerários formativos. Assim, há uma preocupação se os conteúdos geográficos serão alterados mesmo diante dos itinerários formativos, pois no caso do Currículo Paulista, estes deverão seguir os eixos estruturantes conforme apresentado no documento.

A Geografia "nos" e a (Geo)Política "dos" Itinerários Formativos na Rede Paulista

Para iniciar a conceituação dos itinerários formativos é valido pontuar que por meio de uma série de habilidades subscritas à área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que possuem um objeto identificado com a Geografia enquanto disciplina escolar e ciência acadêmica, essa área do conhecimento persiste, mesmo que indiretamente, nas orientações curriculares. E, portanto, também os profissionais dessa e de outras áreas em situação similar têm sua importância reafirmada enquanto executores e elaboradores do currículo (LOPES, 2019).

Segundo Teixeira et. al (2017) a gênese do conceito de itinerários formativos remete a "caminhos educativos", presente na Resolução nº 06/2012 e contempla a formação de um perfil profissional a partir da escolha de estudantes que cursam Educação profissionalizante (BRASIL, 2012). Já na forma que assumiu por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, os itinerários formativos passaram a serem ofertados no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017).

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), baseado no parágrafo 2º do Artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)[5], reiterado pelo Ministério da Educação (MEC) através da portaria n.º 1.432 (BRASIL, 2018), definiu a organização dos itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional em 4 eixos estruturantes: I – investigação científica; II – processos criativos; III – mediação e intervenção sociocultural; IV – empreendedorismo, compreendendo que:

> Os itinerários formativos podem apresentar diferentes arranjos curriculares, estruturados uma das áreas do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo os itinerários integrados, conforme os termos da DCNEM. Os itinerários são organizados em torno dos eixos estruturantes, garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favorecem o protagonismo juvenil (SÃO PAULO, 2020, p.197).

Para a possibilidade de organização dos itinerários, existem três grupos de habilidades: as voltadas para uma formação geral básica; àquelas por áreas do conhecimento para os itinerários formativos e as habilidades relacionadas às competências gerais para os itinerários formativos. As habilidades para os itinerários formativos, contidas no eixo III, se destacam as possíveis relações com os conhecimentos geográficos. Isso é visível tanto para as habilidades associadas às competências gerais, quanto àquelas associadas as áreas do conhecimento para o itinerário formativo.

Nesse sentido, no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) as habilidades vinculadas às competências gerais/eixo estruturante se associam a saberes geográficos. Por exemplo, dentro do eixo investigação científica que ocorre principalmente pelo diálogo com as metodologias geográficas de busca pelo conhecimento científico e pelos conceitos não exclusivos, porém comuns a essa disciplina escolar, como: sustentabilidade, democracia, justiça social, pluralidade e solidariedade,

[5] Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 jan. 2023.

entre outros. Já nos eixos, processos criativos e empreendedorismo, a nitidez da associação é reduzida, mas não anulada.

Seguindo nessa mesma lógica, os pressupostos metodológicos, ao considerar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, acabam por se relacionar com as metodologias historicamente associadas às disciplinas dentro desse campo. Sendo elas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Essa associação, no caso da Geografia, nas metodologias também aparece na forma de conceitos como: ambiente e como "escala", "delimitação" de um fenômeno (SÃO PAULO, 2020).

Nas habilidades específicas associadas aos eixos estruturantes as associações com saberes geográficos são visíveis nas habilidades pertinentes a todos os eixos, porém, os saberes geográficos aparecerem acentuadamente "apenas" como questão de escala de fenômenos históricos, políticos e econômicos novamente (SÃO PAULO, 2020). É nítido que as Ciências Humanas e Sociais dialogam muito quantitativamente e qualitativamente entre si, mas o enfoque histórico, geográfico ou político, faz diferença nos elementos da realidade que vão ser revelados por meio da produção de conhecimento escolar e científico. Os questionamentos que se fazem são: será esse o uso que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo faz dos saberes geográficos e geopolíticos? Questões "meramente escalares" sem levar em consideração a sobreposição espacial e territorial? Não leva em consideração as práticas de correlações de forças políticas, sociais e econômicas?

Não parece ser esse o caso, se observado com atenção, todo o processo de concepção e implementação dessas reformas. Além disso, como será feito mais a frente, é possível detalhar os modelos de aprofundamento curricular ofertados pelo sistema. Desse modo se consegue contemplar a (geo)política dos itinerários formativos na rede. Ela se dá a partir da relação, disposição, seleção e conflito, entre as infraestruturas escolares, o corpo docente efetivo, o corpo estudantil e as demais classes sociais e socioeconômicas que compõem a comunidade escolar na qual o sistema de ensino está envolvido. Quais escolas oferecerão quais itinerários formativos e por quê? Na ausência de uma resposta imediata se faz necessário voltarmos ao Currículo Paulista propriamente dito.

A estrutura da habilidade apresenta objeto, objetivos e metodologias, ou seja, para a Geografia se faz referência aos saberes geográficos tanto em sua forma de conhecimento científico, quanto a sua forma de disciplina escolar, em algum nível. Pode-se refletir junto com Lopes (2019) que os currículos em geral acabam por serem híbridos entre as disciplinas escolares e as competências e habilidades, acentuando ora mais o primeiro, ora mais o segundo. A autora identifica o mesmo na BNCC do Ensino Médio, o que anula qualquer possibilidade de que haja surpresa na identificação do Currículo Paulista.

Essa impossibilidade advém do fato de que um quadro do Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB), como é o caso de Maria Helena Guimarães[6], que exerceu o cargo de secretaria da Educação de São Paulo durante os anos de 2007 e 2008, após o golpe que retirou a então presidenta Dilma Roussef, ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT), da presidência do Brasil, no ano de 2016, ganha destaque no Ministério da Educação. Utilizando a experiência paulista para completar o projeto da BNCC, oficializado em 2018, que estipulou os moldes de todos os currículos dos sistemas de ensino brasileiro, inclusive do Currículo Paulista aprovado no ano de 2020.

É valido mencionar que a própria Maria Helena Guimarães defendeu a proposição de uma Base Nacional Curricular Comum como solução aos baixos índices de rendimento dos estudantes do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. Isso ocorreu durante a disputa presidencial do ano de 2014, em que ela participou da elaboração do plano de governo do candidato derrotado Aécio Neves pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB, 2014).

Foram adotadas concepções abrangentes de construção social do currículo. Elas ganham sentido quando se destaca que toda essa flexibilidade presente na BNCC, e possível de ser encontrada no Currículo Paulista, é tão modelável que pode voltar exatamente aonde se estava. Em termos de prática do currículo nas escolas, pode-se esperar até mesmo que se deprecie. Passa-se assim a refletir sobre uma possível geopolítica dos itinerários formativos, já que Lopes (2019), se referindo a BNCC, coloca que:

> Na medida em que as práticas instituídas nas escolas são disciplinares, torna-se ainda mais difuso como poderá ser realizada a certificação de competências desses itinerários formativos e que condições serão dadas às escolas para sua realização. Desse modo, o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente (LOPES, 2019, p.67).

A reflexão nesses termos é necessária, pois toda a conceituação que se demonstrou anteriormente sobre os itinerários formativos tem sua oferta condicionada a estrutura da unidade escolar em questão. Existem três modelos de aprofundamentos curriculares ofertados na rede: 1 – Aprofundamento Curricular de Áreas do Conhecimento; 2 – Áreas do Conhecimento com Novotec[7]

[6] Entre os anos de 2016 a 2018, Maria Helena Guimarães integrou a secretaria executiva do Ministério da Educação, período em que foi elaborada e instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[7] Programa paulista voltado a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos, além de estágios e orientação vocacional. Está presente na rede paulista de Educação a partir do Novo Ensino Médio, como um dos Itinerários Formativos. Se divide em Novotec Integrado (cursos técnicos), Novotec Expresso (cursos de qualificação profissional) e Ejatec (cursos profissionalizantes para jovens e adultos). Também disponibiliza no contra-

Expresso (cursos de qualificação profissional) e 3 – Novotec Integrado (curso técnico no itinerário formativo).

Pensando na abrangência demasiada desses três modelos a necessidade de infraestrutura é extremamente desigual. O que não parte de um combate à desigualdade institucional, política e espacial que existe na rede acaba por reforçar essa desigualdade. É certo que sem investimento massivo a maioria das mais de 5.000 escolas da rede estadual paulista, acabará se restringindo a oferecer o modelo 1 – Aprofundamento Curricular de Áreas do Conhecimento, de aprofundamento curricular.

Mesmo dentro desse modelo os quatro itinerários oferecidos têm sua oferta condicionada a demais fatores. Ainda que a propaganda feita pelo estado de São Paulo, esteja ancorada sobre a "liberdade de escolha" dos estudantes e assim sua maior familiaridade com os fundamentos que irão encaminhá-lo ao mercado de trabalho, o que se vê na prática é o esvaziamento das ciências e o aumento das desigualdades escolares. Segundo o estudo dos dados levantados pela Nota Técnica da REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (2022) sobre as escolas da rede estadual de São Paulo, a fragilidade do processo de consulta aos estudantes sobre seus interesses de aprendizagem se iniciou no próprio questionário aplicado aos estudantes entre os meses de junho e julho do ano de 2021, de forma on-line, superestimando o acesso e suas escolhas dentre as 35 opções de itinerários formativos que, distribuídos entre telas e gráficos, totalizaram 79 páginas de leitura para resposta, na qual o estudante poderia selecionar até 10 dos itinerários apresentados.

Após o levantamento dos itinerários "escolhidos" pelos estudantes, cada unidade escolar se deparou com outro obstáculo, pois os itinerários formativos são planejados de acordo com as matrizes curriculares do Ensino Médio destinadas aos aprofundamentos curriculares. Cada uma das opções de aprofundamento curricular é composta por seis unidades curriculares, com duração de um semestre. Cada uma dessas seis unidades é composta por seis diferentes componentes curriculares, totalizando 10 aulas semanais:

> De maneira geral, conclui-se que a oferta dos itinerários formativos é, sobretudo, condicionada pelo tamanho das escolas (número de matrículas e de turmas) e pela disponibilidade de força de trabalho docente, e só poderia ser contornado com a contratação de novos professores para além dos módulos previstos nas escolas, medida que não foi adotada pelo governo paulista (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p.13).

turno escolar cursos de curta duração para jovens de 14 a 24 anos de idade que estão no Ensino Médio ou que acabaram de concluí-lo. Esses cursos são ofertados de forma remota ou presencial e síncronos (Novotec Expresso), ou em formato assíncrono de Ensino a Distância (Novotec Virtual).

Observa-se que a “liberdade de escolha” dos estudantes para itinerários formativos, na prática, não ocorre, já que as opções, propostas pela Secretaria Estadual de Educação, ficam condicionadas às particularidades de cada unidade escolar.

Mesmo com o apontamento de que as escolas teriam que atender as 4 áreas do conhecimento, oferecendo 1 itinerário por turma, podendo ser conjugado e o mesmo itinerário ser repetido se houvesse demanda, 37 unidades escolares ofertaram no ano de 2022 apenas um itinerário formativo, não garantindo assim nem mesmo as orientações da SEDUC (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022).

Na prática, atribuem-se de um lado professores que necessitam compor suas jornadas de trabalho e, portanto, defendem a presença de suas disciplinas nos itinerários e do outro as escolhas feitas pelos estudantes, criando um ambiente de incertezas e inseguranças. Para simplificar a questão, algumas diretorias de ensino (DE), como a de Osasco, criaram uma planilha com o nome de “calculadora” (SÃO PAULO, 2021). Assim é possível fazer o cálculo de quantas aulas por disciplinas cada escolha por itinerários formativos pode formar. Feito isso são sobrepostos os itinerários “calculados” por professores e gestores, e os “escolhidos” pelos estudantes, e busca-se chegar a melhor solução. Essa reorganização já começa a esboçar sua marca geopolítica de congelamento e retração do status da equidade da oferta de Educação pública no estado de São Paulo.

Dentre as alterações ocorridas com a implantação do Novo Ensino Médio, destaca-se a redução do número de aulas voltadas à formação geral básica. A presença dos itinerários formativos toma conta da disposição das aulas progressivamente, ou seja, no decorrer das séries aumentam o número de aulas destinadas aos itinerários e diminuem as de formação geral básica.

De um total de 35 aulas semanais, compostas de 45 minutos, para cada uma das três séries do Ensino Médio, uma porcentagem será destinada para os itinerários formativos. Totalizando 5 aulas para a 1ª série do médio, 15 aulas para a 2ª série e 25 aulas semanais para a 3ª série. Essas aulas destinadas aos itinerários formativos se dividem em Componentes do Inova Educação[8] e Aprofundamento Curricular, conforme demonstrando no Quadro 1, a seguir:

[8] O Inova Educação é um Programa do governo que visa levar aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio os componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. A proposta é ofertar tanto habilidades cognitivas quanto socioemocionais e deriva do Programa de Ensino Integral (PEI) e da Escola de Tempo Integral (ETI).

Quadro 1 – Organização da carga horária semanal do Novo Ensino Médio Paulista

Série do Ensino Médio	Componentes do Inova Educação	Aprofundamento Curricular	Total de aulas dos Itinerários Formativos
1ª	5 aulas	----------	5 aulas
2ª	5 aulas	10 aulas	15 aulas
3ª	5 aulas	20 aulas	25 aulas

Fonte: Guia do Estudante da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2021). Organizado pelos autores.

Ao designar grande parte das horas aula para a composição desses itinerários, o estado deixa de oferecer aos estudantes aulas que anteriormente faziam parte da formação básica, que diferentemente do que traz a proposta dos itinerários, não são optativos ou elegíveis pelos estudantes, pois se compreendem dentro de saberes essenciais a sociedade, elaborados e aperfeiçoados para a Educação Básica.

> Em todos os itinerários propostos pela Seduc-SP, fundamentos científicos disciplinares construídos ao longo de décadas e uma vasta produção do conhecimento nas áreas do ensino e da didática das ciências humanas e naturais foram descartados e substituídos por uma miscelânea de modismos educacionais calcados em resolução de problemas, trabalho em equipe, elaboração/realização de produtos e habilidades socioemocionais – sempre na dimensão mais utilitária possível (GOULART; CÁSSIO, 2021).

Na Geografia, se evidencia uma perda real como componente curricular, sua abrangência que antes totalizava em toda formação do estudante no Ensino Médio, 240 aulas no ensino diurno e 200 aulas no ensino noturno, com o Novo Ensino Médio, em ambos os turnos passou a ter apenas 160 aulas, distribuídas entre a primeira e segunda série, tendo sido excluída da terceira e última série, ano de conclusão e formação final na Educação Básica.

Aqui se faz um ponto crítico de reflexão já que a atribuição de aulas dos itinerários formativos continuará sendo realizada por componente curricular, observando a licenciatura prioritária e a licenciatura/habilitação alternativa. Nesse sentido, o estudante que optar por um aprofundamento que tenha a Geografia em sua composição, terá, em média, 2 aulas semanais, ou não, pois, não há garantia de que a unidade curricular que indique habilitação prioritária em Geografia será ministrada por um docente licenciado na disciplina.

Isso, quando existir a oferta desse itinerário na unidade escolar e a disponibilidade do docente de Geografia para ministrar essas aulas, o que configura na não garantia da existência ou aumento de

aulas de Geografia como componente curricular nos itinerários formativos (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022).

Para os estudantes, o Novo Ensino Médio também causa efeitos contraditórios. Atualmente, a rede trabalha com georreferenciamento para identificar a proximidade de moradias e as demandas da escola e do contexto socioespacial em que ela está envolvida. Isso ocorre porque o Estado tem de ofertar escolas que possibilitem e até favoreçam o acesso dos estudantes, principalmente os de maior vulnerabilidade social. Teoricamente, um estudante pode optar por fazer um itinerário formativo que não é oferecido na escola mais próxima a sua casa, o questionamento recai sobre a regulação dessa oferta e a garantia de acesso à escola escolhida por esses estudantes. Outro eventual agravante pode ser a mudança do estudante para outra unidade escolar durante o ano letivo e se não haver a oferta do mesmo Itinerário, levantando incertezas sobre a obrigatoriedade do estudante "escolher" algum itinerário já disponibilizado na escola de destino, ou, caso seu desejo seja de se manter no itinerário inicial, como se daria a garantia ao acesso do estudante, tendo em vista custo e tempo de transporte.

Entre tantas incógnitas que ficam em aberto é possível delinear a intensidade com que esse cunho geopolítico vai imprimir o aprofundamento da desigualdade na rede. Os itinerários formativos obtiveram grandes alterações desde o ano de 2012, sua primeira aparição em documentos oficiais, mas algo se manteve àquele modelo de condução de um perfil profissional que possuía uma veia geopolítica em que buscava associar a formação básica ao Arranjo Produtivo Local (TEIXEIRA *et. al*, 2017).

O direcionamento no ensino da Geografia de forma crítica e emancipatória aos estudantes, cabe aos professores, que cotidianamente se aperfeiçoam e estabelecem saberes docentes que vão além das designações institucionais, se realizando na práxis. Portanto, os saberes geográficos e geopolíticos que circulam na rede paulista de Educação Básica e em seu contexto espacial assumem papel evidente nos processos de resistência e direcionamento contrário a esse avanço neoliberal.

O saber docente nos caminhos para a Geografia na Educação Básica

A partir das discussões apresentadas nas seções anteriores, tomou-se a Educação como parte do processo de humanização e o papel do professor como fundamental no caminho percorrido pelos estudantes, ou seja, compreendendo que a Educação forma sujeitos sociais e que para isso é necessário que se analise e questione qual é o projeto educacional que temos e o que pretendemos formar enquanto sociedade.

Apple (2006, p. 46, grifos nossos) chama atenção para o ato de "situar" a escola em uma sociedade complexa, destacando pelo menos três elementos essenciais para análise do sistema escolar, "[...] o **conhecimento**, a **escola** e o **próprio educador** nas verdadeiras condições sociais que 'determinam' esses elementos". É fundamental a reflexão sobre a dialética presente entre esses elementos. No cotidiano escolar, a diversidade de ações ocorre proporcionalmente às reações, tornando a escola um espaço potente, plural, onde os conceitos disciplinares são organizados e ensinados na incorporação do sentido que traz ao estudante.

Dessa forma, não se trata de adentrar na discussão apenas de conteúdos propriamente ditos ou numa análise descontextualizada de currículo, mas sim, de refletir sobre o espaço para que as ações pedagógicas das escolas e professores aconteçam com liberdade e autonomia, de acordo com o planejamento que se faz necessário à realidade de cada escola, tratando-se de: o que, como e o onde se ensina e aprende.

No ensino da Geografia, a proposição de conteúdos críticos, alinhados à prática docente, pode oferecer ao estudante a visão da totalidade material estabelecida dialeticamente no espaço geográfico e consequentemente a possibilidade de transformação do *status quo*, identificando o espaço não como uma construção natural, mas sim, como resultado de uma construção social e histórica, que possui em sua aparência e essência interesses ideológicos hegemônicos.

Como nos aponta Saviani (2008), ao trabalhar conteúdos escolares numa perspectiva crítica, é possível que se "abra espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade." (SAVIANI, 2008, p.46)

Assim, vemos que a escola deve ter o compromisso em promover meios para se alcançar as transformações sociais concretas, oferecendo aos estudantes o respaldo cultural, que lhes permita a compreensão da realidade, pois:

> A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Marsiglia (2011) nos aponta que desde a década de 1980, o estado de São Paulo adotou políticas educacionais, dentre elas, na atualidade, a pedagogia das competências, ligadas ao neoliberalismo e ao pós-modernismo, adequando hegemonicamente o sistema de ensino aos interesses do capital.

Ainda segundo a autora, na pedagogia das competências,

> a Educação não está centrada em adquirir conhecimento (domínio de conteúdos), mas sim no processo de aprender a aprender. Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado; tornam-se dóceis aos desígnios do capitalismo; a exploração do homem pelo homem é naturalizada e o Estado se isenta da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos (MARSIGLIA, 2011, p.59).

Com isso, a proposta da rede educacional do estado de São Paulo mostra estar atrelada a questões ideológicas que refletem a necessidade inerente do sistema capitalista no acúmulo de capital, a partir da exploração da mão de obra da classe trabalhadora que está, em sua maioria, ocupando os lugares das escolas públicas. Essa lógica adentra de forma estratégica o sistema educacional e atinge o chão da sala de aula nas diversas partes que a compõe, dentre elas o professor de Geografia.

É inegável a importância do professor, ao pensarmos no desenvolvimento social humanizado, crítico, emancipador e no acesso dos estudantes aos conhecimentos históricos da humanidade. O professor de Geografia ao fazer parte do processo educativo, traz consigo "uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins" (TARDIF, 2010, p.33).

A profissão docente passou por diversos momentos históricos que refletiram, diretamente, na atual situação de sua prática profissional. Tardif (2010), ao tratar sobre os saberes docentes e sua formação profissional, apresenta dentro de seu contexto social, uma análise profícua sobre a tarefa do professor em se estabelecer entre os diferentes saberes adquiridos em sua formação social, acadêmica específica, didática, pedagógica e que se conectam de forma dialógica quando são colocados em prática na rotina escolar, produzindo o saber docente. Destacamos que esta produção do saber, que é próprio da escola, rápido, dinâmico, pois precisa atender aos anseios imediatos dos estudantes na busca pelo aprendizado, está atrelado a fatores sociais, econômicos, políticos, que estão presentes dentro ou indiretamente fora da escola.

Ainda segundo Tardif (2010),

> [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da Educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2010, p. 39).

Como essência, a construção do saber docente implica em condições de acesso a formações que coloquem a Educação Básica como objetivo central, seja no próprio ambiente escolar ou na academia, buscando reconhecer que tais docentes são formadores-produtores dos saberes socialmente elaborados fundamentais no processo de ensino aprendizagem. Mas, compreender essa magnitude perpassa por políticas educacionais de valorização da carreira docente, melhores condições de trabalho, tempo para dedicação aos estudos, o que colocaria a profissão do professor da Educação Básica em papel de destaque, valorizando seu trabalho e esforços. O que por outro lado também daria ao professor instrumentos para travarem resistência a políticas educacionais que visam o desmonte da Educação Básica, como o que vimos com a reforma do Ensino Médio e a política dos itinerários formativos.

Assim, situar o professor como parte de um sistema, um sujeito histórico, formado a partir de suas relações sociais é importante para compreendermos que não há neutralidade na ação docente, uma vez que nela está envolvido um processo político e moral. Para Saviani (2013), o professor vem sendo minimizado de seus instrumentos de trabalho ao longo da história, desvinculando sua ação pedagógica da ideologia política. Por fazer parte justamente de um sistema político de interesses, ele tem sido submetido a diversos processos sistematizados de esvaziamento de conteúdos e domínio do método de ensino. Ainda para o autor, não se trata de culpabilizar o professor por todo fracasso escolar que atinge suas carreiras e os filhos da classe trabalhadora. Devemos compreender que ele próprio é vítima de um sistema injusto e opressor, pois,

> ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores (SAVIANI, 2013, p. 28).

Não implica assumir aqui o caráter pessimista da profissão docente. Como exposto anteriormente, a imposição de um sistema hegemônico, como o capitalismo, numa análise dialética, pressupõe de contradições. A resistência ao próprio sistema emerge do seu interior, ocorre na articulação do coletivo de professores, na tomada de consciência política, na conquista da reivindicação pelo que se deve vir a ser uma escola e o papel do professor em sua constituição.

O compromisso do professor de Geografia deve ser o de problematizar as relações materiais e imateriais estabelecidas no espaço geográfico, “permitir que seus alunos conheçam o mundo a partir de questionamentos amplos quanto à realidade dos fatos e das coisas; assim como as aparências do imediatismo” (BARBOSA, 2010, p.27). A contribuição do professor para uma real

transformação social está na sua ação em sala de aula. À Geografia cabe um papel ainda mais delicado, pois é a disciplina capaz de ler e interpretar o espaço tal como ele realmente é, e conseguir apresentar outras possibilidades de mundo aos estudantes.

Considerações Finais

As reflexões propostas buscaram compreender que tanto a BNCC, enquanto um documento de caráter descritivo, com conteúdos fixos e obrigatórios aos diversos contextos sociais do país, quanto o desdobramento do Currículo Paulista, reformulado a partir da BNCC, trazendo em seu contexto a Reforma do Ensino Médio, são resultados de projetos educacionais vinculados aos interesses políticos e econômicos vigentes, tornando-se então objetos de interesses partidários e financeiros do Brasil. Todavia, qualquer discussão em torno destes documentos, assim como os impactos de suas institucionalizações sobre a Educação brasileira, deve ser realizada de forma ampla, demonstrando o que representam à Educação e ao projeto de sociedade que se pretende desenvolver neste país.

No que diz respeito ao Novo Ensino Médio, analisou-se que Currículo Paulista (2020), trata-se de um mecanismo articulado e reducionista, anunciado como “necessário” para atender a demanda dos estudantes, mas que traz em sua composição a diminuição de conteúdos regulares fundamentais, minimizando o papel do professor como formador e responsável pela elaboração didática e pedagógica de suas aulas.

A implantação dos novos documentos que deverão servir como direcionadores da prática docente e escolar de maneira abrangente trazem como fundo os interesses financeiros das indústrias que serpenteiam as políticas educacionais públicas e que visam o investimento de capital estrangeiro, fragilizando o ensino público e tornando-o suscetível a privatizações em seus diversos setores.

Observou-se que tais projetos, embora avancem, encontram obstáculos quando colocados na prática. A disputa do espaço escolar evidencia contradições sociais e é na ação docente, na articulação dos estudantes, na própria ausência de estrutura física, que tais contradições podem representar a resistência. Contudo, aos professores da Educação Básica, apesar da desvalorização sistematizada de suas carreiras e saberes docentes, é por meio da organização coletiva, buscando referências e articulações entre as diversas partes que compõe a pluralidade escolar que se pode combater esse modelo fatídico de Educação neoliberal.

Nas análises aqui realizadas, se focou mais nos saberes geográficos vinculados ao currículo e aos saberes docentes associados a essa disciplina escolar. Nesse sentido, destaca-se que as próprias

características geográficas da rede paulista demandam um entendimento pautado em saberes geográficos e geopolíticos diferentes ou, no mínimo, mais complexos do que aqueles vinculados ao currículo estudado. Por este caminho, se faz ainda mais necessário que os professores de Geografia ocupem os espaços nas discussões que envolvem a reformulação dos currículos em suas unidades de ensino a fim de garantir que a disciplina, de uma maneira ou de outra, seja ofertada aos estudantes.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** 3.ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, T. Ensino de Geografia: novos e velhos desafios. **Caderno Prudentino de Geografia.** v. 1, n. 32, p. 23-40, jan./jun.2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7467/5518>. Acesso em 23 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 598p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 03 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 03 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 09 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação de 2014.** Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 03 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em 22 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf>. Acesso em 09 ago. 2022.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FARIAS, P. S. da C. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Revista Pensar Geografia**, Mossoró, v. 1, n. 2, p. 129-149, 2017. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/747>. Acesso em: 03 ago. 2022.

GIROTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/2378>. Acesso em: 03 ago. 2022.

GIROTTO, E. D.; OLIVEIRA, J. V. P. de. Disputando a qualidade educacional: conceitos e perspectivas. **In: Atlas da rede estadual de educação de São Paulo.** Org. GIROTTO, E. D. Curitiba: CRV, 2018.

GOULART, D. C.; CÁSSIO, F. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 12 ago. 2021. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service. Acesso em: 12 jan. 2023.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456>. Acesso em: 03 ago. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LÁZARO, A. Desafios para a Gestão: Novo Ensino Médio, crise ou programa? **Educatrix**, São Paulo, ano 7, n. 12, p. 22-25, 2017. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00289932756f9e0a4a489>. Acesso em: 03 ago. 2022.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 227f. 2011.

PSDB, Partido da Social Democracia Brasileira. **PROPOSTA DO PSDB PARA EDUCAÇÃO VALORIZA PROFESSORES E PREVÊ MAIS RECURSOS PARA ESTADOS E MUNICIPIOS**. PSDB, 2014. Disponível em: <https://www.psdb.org.br/ms/tags/maria-helena-guimaraes-de-castro/>. Acesso em: 09 ago 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em:<www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RICETO, Á. Educação e Geografia entre mudanças e incertezas: a reforma do Ensino Médio brasileiro (im)posta pela Lei Federal 13.415/17. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 9, n. 16, jan./jun., p. 16-33, 2018. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N16/Resumo-Art2-v9-n16-Revista-ensino-geografia-Riceto.php>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SANTOS JÚNIOR, F. N. dos; NEIRA, M. G. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1824>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SÃO PAULO. Diretoria de Ensino de Osasco. **"Calculadora", Novo Ensino Médio**. DE Osasco, 2021. Disponível em: <https://deosasco.educacao.sp.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Ensino Médio,** 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Guia do Estudante - Você sabe o que é o Novo Ensino Médio?** 2021. Ebook. Disponível em < https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ap/ebook_guia_do_estudante_-_novo_ensino_medio.pdf>. Acesso em 09 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. P. da. A Geografia escolar no contexto da reforma do Ensino Médio: uma análise para além do lugar. GEOSABERES: **Revista de Estudos Geoeducacionais, Fortaleza**, v. 10, n. 20, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5528/Resumenes/Resumen_552857648005_1.pdf>. Acesso em 03 ago. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, R. de F. B. et al. Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da Lei Nº 13.415/2017. **Educação no Século XXI-Volume 28 Gestão e Políticas Públicas**, p. 59, 2017.