



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Guilherme Martins Fernandes

**Política neoliberal para a educação básica: o novo ensino médio e os
desafios dos professores de geografia.**

Presidente Prudente -SP

2023

Guilherme Martins Fernandes

Política neoliberal para a educação básica: o novo ensino médio e os desafios dos professores de geografia.

Trabalho de Conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nécio Turra Neto

Presidente Prudente -SP

2023

F363p	Fernandes, Guilherme Martins Política neoliberal para educação básica: o novo ensino médio e os desafios dos professores de geografia. / Guilherme Martins Fernandes. -- Presidente Prudente, 2023 59 f. : tabs., mapas Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Nécio Turra Neto 1. Neoliberalismo. 2. Mercantilização da Educação. 3. Políticas Públicas. 4. Docentes de Geografia. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Guilherme Martins Fernandes

Política neoliberal para a educação básica: o novo ensino médio e os desafios dos professores de geografia.

Trabalho de Conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em 11 de Dezembro de 2023:

Prof. Dr. Nécio Turra Neto (FCT-UNESP)
(Orientador)

Me. Bruno Fanti Salvi (FCT-UNESP)

Laís Neves Lopes (FCT-UNESP)
(Licenciada e Bacharela em Geografia)

Presidente Prudente -SP

2023

RESUMO

Esta pesquisa visa compreender por meio das literaturas e percepções empíricas dos docentes, como a Reforma do Novo de Ensino e as políticas públicas que seguem esse mesmo viés neoliberal podem impactar a educação pública e na vida docente dos professores de geografia, afetados com a redução da carga horária de geografia no Ensino Médio. Diante das recentes limitações orçamentárias que tem sido impostas desde a implantação da lei do Novo Ensino Médio e das limitações curriculares presentes tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também em relação as exigências curriculares do governo do estado de São Paulo, por exemplo o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), como os docentes de geografia estão contemplando sua carga horária e quais os percursos didático pedagógicos estão desenvolvendo nas escolas da educação básica do Estado de São Paulo? Para tanto, este trabalho apresenta uma análise teórico-bibliográfica e documental, sobre as atuais reformas educacionais e orçamentárias, além da aplicação de um questionário qualitativo aplicado a docentes de diferentes cidades do Estado de São Paulo. Como resultados, vemos, por um lado, que estamos diante de reformas de cunho neoliberal, que visam abrir os recursos destinados por lei à educação, para benefício da iniciativa privada. E, por outro lado, os professores de geografia, para complementar sua carga horária que foi reduzida, necessitam se dedicar a itinerários formativos, projetos de vida e outros componentes curriculares, nos quais desenvolvem temas e conteúdo que nem sempre passam por aquilo que aprenderam na sua formação inicial.

Palavras-chave: Políticas Neoliberais. Docente de Geografia. BNCC. Limitações Orçamentárias.

ABSTRACT

This research aims to understand, through literature and empirical perceptions of teachers, how the New High School Reform and public policies aligned with neoliberal tendencies can impact public education and the teaching profession of geography teachers. These educators are affected by the reduction of geography class hours in high school. In the face of recent budgetary limitations imposed since the implementation of the New High School law and the curricular constraints present in both the National Common Curricular Base (BNCC) and the curricular requirements of the state of São Paulo, such as the Paulista High School Curriculum (CPem), how are geography teachers managing their workload and what didactic-pedagogical approaches are they developing in basic education schools in the state of São Paulo? Therefore, this work presents a theoretical-bibliographic and documentary analysis of current educational and budgetary reforms, in addition to the application of a qualitative questionnaire to teachers from different cities in the state of São Paulo. As a result, on the one hand, we observe that we are facing neoliberal reforms that aim to open up resources allocated by law to education for the benefit of the private sector. On the other hand, geography teachers, to supplement their reduced class hours, need to dedicate themselves to formative itineraries, life projects, and other curricular components, in which they develop themes and content that do not always align with what they learned in their initial training.

Keywords: Neoliberal Policies. Geography Teacher. BNCC. Budgetary Limitations.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1.....	33
--------------------	-----------

SUMÁRIO

1 Introdução.....	6
1.1 Contexto.....	6
2 Fundamentação Teórica.....	9
2.1 O neoliberalismo na educação.....	9
2.2 Investimentos na educação pública sob ataque de grupos privados.....	13
2.3 A Reforma do Novo Ensino Médio na educação pública.....	16
2.4 As exigências curriculares da BNCC e do currículo paulista.....	20
2.5 Investimentos na educação público sob a luz das sequentes “Pecs” de regimes fiscais propostas e implantadas desde 2016.....	24
2.6 A importância do ensino de geografia.....	26
3 Metodologia.....	30
3.1 Informações Básicas dos Questionários.....	31
4 Resultados e Discussões.....	33
5 Considerações finais.....	49
Referências.....	53
Apêndice.....	55

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO

Este trabalho se propôs a fazer uma análise teórico-bibliográfica e documental dos fundamentos neoliberais presentes na atual política pública da reforma educacional, mais especificamente na reforma do novo ensino médio, correlacionando com a implantação da PEC 55/2016 (Conhecida como a PEC do teto de gastos) e quaisquer alterações que foram tramitadas por meio de políticas públicas. Também buscou-se ressaltar as exigências curriculares presentes na BNCC, Currículo Paulista e suas implicações na formação e prática do docente de geografia, partindo de suas próprias percepções e demandas.

Segundo Luz Neto (2021, p.272), existem no Brasil novas dinâmicas que buscam um modelo econômico que tenha ações políticas neoliberais cada vez mais perversas, visando o controle de todos os setores da sociedade para obtenção de lucro. O projeto do novo ensino médio segue essa racionalidade capitalista neoliberal, como aparece desenhado, por exemplo, na Lei nº 13.415/2017 NEM (Novo ensino Médio), e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). É importante frisar que essas dinâmicas ideológicas não são uma anomalia que só aconteceu no âmbito nacional brasileiro da última década. Reformas educacionais pautadas por uma lógica neoliberal tiveram sua ascensão em outras partes do mundo a partir das décadas de 1980 e 90. No Brasil, mais particularmente na década de 1990, estas reformas tem sido motivadas por grandes empresariados nacionais e transnacionais, ligados ao mercado privado da educação, desde pelo menos a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como argumenta Girotto (2017).

Para Girotto (2018, p. 161), os grupos empresariais no Brasil possuem o controle de narrativa na mídia e da mediação com as instituições governamentais, portanto, esses grupos têm aliados alinhados com suas pautas políticas para fazerem-nas avançar, controlando assim o rumo de seus interesses sobre as políticas educacionais no país. Para contrapor esse controle de narrativa das mídias sobre a opinião pública, foi de fundamental importância ouvir os profissionais que atuam na educação por meio de um recorte espacial de determinadas regiões do estado de São Paulo, para compreender como a implantação em curso do novo ensino médio se materializa na realidade escolar, compreender se a reforma do novo ensino médio condiz com a narrativa de inovação que foi construída por meio do marketing que se fez em cima dela, e como os professores e professoras de geografia têm se reposicionado na escola, diante da

redução da carga horária da disciplina. Ao mesmo tempo, identificar os efeitos no cotidiano da PEC 55/2016, que congelou em 20 anos o investimento na educação por considerá-la uma despesa.

É sobre este contexto ideológico, de mudanças e reformas que o trabalho buscou fazer explorações tanto teóricas quanto empíricas, identificando as percepções dos docentes de geografia, por meio da aplicação de um questionário qualitativo de questões abertas com objetivo de compreender a realidade, as demandas e carências que os docentes de geografia enfrentam na rede pública, usando como recorte espacial de análise unidades escolares localizadas no estado de São Paulo, vale a observação de que o foco não será as escolas e sim na compreensão e percepções dos docentes que atuam no estado, e como eles estão lidando com as mudanças didáticas e curriculares que a BNCC, o Currículo Paulista e a reforma do Novo Ensino Médio trazem para o atual cenário da educação pública.

Com base nos rumos que a educação brasileira tem traçado para si por conta de políticas públicas que utilizam uma narrativa de inovação e progresso para desempenhar seu real interesse de maneira camuflada, buscamos compreender a lógica de funcionamento de um sistema que, muitas vezes, apresenta uma tendência ideológica pró-mercado, desconsiderando o bem estar social e ameaçando direitos constitucionais com reformas que não se leva em consideração a opinião de profissionais capacitados, mas que leva em consideração lobbys com políticos e grupos empresariais que atacam a educação com interesse nos investimentos públicos, como por exemplo o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Diante dessa realidade, resolvi desenvolver essa pesquisa e assim retratar os resultados obtidos e somar nas argumentações contra políticas que venham desempenhar papéis negativos na educação pública.

Como já esboçado, o problema se deu a partir da implantação de uma reforma educacional conhecida como NEM (Reforma do Novo Ensino Médio), a qual segue fortes tendências ideológicas do neoliberalismo, tentando tornar o aluno um empreendedor de si, reduzindo cargas horárias de disciplinas fundamentais para seu desenvolvimento e dificultando sua inserção em universidades públicas via ENEM e vestibulares, além de ampliar a carga horária com itinerários formativos que, muitas vezes, não ofertam disciplinas nas quais os alunos e professores possam perceber o real sentido prático para aprendizagem e desenvolvimento.

Neste novo contexto, também os docentes que atuam na educação básica, sobretudo, no ensino médio, precisam se reposicionar na escola. Assim, consideramos que seria importante ouvir dos próprios docentes de geografia em relação a essa realidade atual e como estão se reorganizando diante de tantas novas demandas. Para isso, foi necessário o desenvolvimento de um questionário para conseguir as respostas dos docentes de geografia e assim entender como essa realidade relatada se materializou na vida deles durante esse curto período em que ela começou a ser implantada, mais que isso, ouvir a partir das percepções desses docentes como os alunos vem lidando com essas mudanças e assim entender melhor o que a fundamentação teórica nos apresenta literatura sobre o tema.

Assim, delineamos como objetivo geral da pesquisa, conhecer os impactos na escola e em particular na carreira docente do professor e professora de geografia, trazidos pelas políticas neoliberais de educação, como o novo currículo (BNCC) e o novo ensino médio, à luz da Pec do Teto de Gastos e Pec de Transição. E como objetivos específicos: I. Identificar quais os efeitos nocivos da implantação cada vez mais acelerada de uma política neoliberal na educação pública; II. Esclarecer como a geografia escolar está se reorganizando diante da reforma do ensino médio; III. Identificar as limitações orçamentárias, com a Pec do Teto de Gastos e Pec de Transição, para que as escolas possam atender a oferta de itinerários formativos, como prevê a BNCC; IV. Verificar como os professores de geografia estão se reposicionando na escola diante de novas demandas formativas trazidas pela BNCC, Currículo Paulista, demandas do governo do estado de São Paulo e pela Reforma do Novo Ensino Médio.

Neste trabalho, estamos apresentando os resultados e as discussões acerca da temática apresentada. Para isso, no marco teórico, abordaremos as argumentações das literaturas científicas consultadas dos mais diversos aspectos e temas relevantes, levando em consideração o objetivo do trabalho, passando desde abordagens de leis de políticas públicas, a também argumentações de autores que se debruçam sobre os temas da educação, reformas e impactos que essas medidas podem causar na vida de alunos e docentes. Na parte dedicada à metodologia, será abordado os procedimentos pelos quais chegamos aos resultados obtidos com os docentes de geografia, também como foi desenvolvido e captadas as informações teórico referenciais para correlação entre as partes empíricas com as citações teóricas tratadas na fundamentação teórica e assim apresentar estes resultados obtidos durante a pesquisa.

Diante deste percurso investigativo, esta pesquisa buscou contribuir para o debate no campo da educação, mais especificamente da geografia, trazendo uma crítica às reformas em curso

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

É importante começar as argumentações abordando primeiramente esse aspecto ideológico que permeia os âmbitos da educação em geral. Nesse recorte, irei me concentrar em esboçar questões referentes a educação pública e as consequências que políticas e reformas que trazem consigo uma lógica neoliberal podem apresentar, devido ao fato dessas políticas geralmente se preocuparem, a princípio, com o binômio investimento/eficiência, ou, em outros termos, com o retorno/lucro. “O fundamento está no entendimento de que o neoliberalismo, antes de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, é primeiramente uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas, como a própria subjetividade”. (ALMEIDA, TREVISOL, 2019, p. 203).

Para os autores, esta racionalidade neoliberal tem se inserido no seio das instituições educacionais e orientado as atuais reformas, os currículos, as disciplinas, os tempos e espaços escolares.

Não se trata apenas de compreender a influência dos princípios neoliberais a partir de uma lógica externa que se impõe sobre a escola, mas de um processo, aparentemente espontâneo, que se constitui nas relações sociais e na própria escola. Em outras palavras, são discursos práticos admitidos socialmente e que migram para o campo escolar. Então, a educação passa a organizar-se por uma racionalidade neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global. ALMEIDA, TREVISOL, 2019, p. 203.

Antes mesmo de políticas educacionais que desempenham o interesse de uma classe dominante sobre a classe trabalhadora e seus filhos, que se tronaram mão de obra, é necessário compreender que a ideologia neoliberal está diluída em nossa sociedade, já que estamos em um sistema capitalista de produção que leva a um direcionamento de visão de mundo, no qual todas as escalas de uma sociedade buscam seguir uma lógica de mercado, voltada ao lucro e que deve exercer um tipo de função social produtiva, dentro de uma perspectiva individual e não coletiva.

Assim, o processo educativo (seja ele formal ou informal), coloca, mais uma vez, novos desafios, caso adote a perspectiva de que “um outro mundo é possível”, aliada

ao reconhecimento de que uma outra educação (formal e informal), também é possível. Mais ainda, imprescindível, no sentido de resgatar o núcleo racional de análise da realidade social. LENARDAO, SANTOS, 2009, p. 32.

Incorporar essa lógica neoliberal como um modelo de educação a ser seguido e implantado, é seguir um rumo ideológico que explicitamente busca uma formação de mão de obra desqualificada ou semiquificada, sobretudo barata, manipulando o sujeito com uma premissa do indivíduo ser o “empreendedor de si”, mas que na realidade perde direitos sociais e é impactado diretamente na sua liberdade social, já que interferem na sua educação e uma vez que isso acontece o mesmo não consegue reparação social e se vê obrigado a continuar girando a roda do sistema, pois sua situação diz respeito a sua falta de capacidade ou “incompetência” de mudar sua própria realidade.

Exemplo de terreno fértil para que os mecanismos de dominação social se operacionalizem pode ser extraído do projeto de implantação do neoliberalismo. Pode-se estabelecer uma série de julgamentos morais ao projeto neoliberal, desde aqueles que remetem ao desmantelamento progressivo de várias conquistas sociais até às formulações que potencializam a necessidade de acirrar a idéia de que o homem é o lobo do homem e que, portanto, cada um deve encontrar individualmente os seus caminhos. É possível, igualmente, acentuar, as consequências negativas desse projeto para a sociabilidade contemporânea e para os trabalhadores, em particular. Entretanto, forçoso é reconhecer que esse projeto, para ser aceito, impõe a interiorização de sua “necessidade” nos múltiplos poros do espaço social e, não apenas, sobre o conjunto da classe trabalhadora. Afinal, é preciso que o próprio dominante se convença da legitimidade de sua dominação. LENARDÃO, SANTOS, 2009, p. 30.

Ainda segundo Lenardão e Santos (2009, p. 30), os problemas ideológicos emergentes têm que ser resolvidos pela sociedade e uma das maneiras de fazer isso seria disputando o conceito de educação formal como um agente emancipador da lógica imposta pelas forças controladoras que impõem seu recorte cultural a todas as outras classes.

A escola, nesses tempos de globalização, está sendo chamada pela sociedade a superar a ideologia neoliberal que lhe está sendo imposta como algo global da qual ela não tem condições de se safar. Urge, portanto, que o conformismo que nos vem dos tempos do Brasil colônia seja combatido pela intransigência em aceitar o estabelecido como sendo a última palavra. MESQUIDA, SAMPAIO, SANTOS, 2002, p. 13.

A educação, vocacionada a ser o motor por excelência do acesso e do manejo da palavra falada, escrita e lida, não somente prepara cidadãos capazes da denúncia de injustiças e do anúncio da Boa Nova, solidária e transformadora, como pode e deve ser fonte da palavra que provoca rupturas epistemológicas e conflitos sócio-cognitivos (Freire, 1974, apud Mesquida, Sampaio, Santos, 2002, p. 3). Nesse sentido, podemos dizer que a escola, por meio da educação, deve oferecer a possibilidade de que o “socialmente significativo se articule com o subjetivamente significativo”, como afirma Firgerio (1999, apud Mesquida, Sampaio, Santos, 2002, p. 3).

No entanto, como pode a sociedade se tornar crítica se a lógica em que ela está inserida não é solidária e tampouco articuladora a respeito de rupturas sociocognitivas? Educação é um campo em disputa, que tem seus interesses atualmente ligados às lógicas de formação para o mercado, deixando de lado o desenvolvimento crítico, analítico de um sujeito capaz de enxergar a si mesmo e se reconhecer em uma classe social dominada. Essa realidade se materializa de forma perversa, pois muitos sujeitos não compreendem que estão sob esta lógica, o que acaba facilitando a compra da narrativa neoliberal.

Parte-se assim do pressuposto capitalista de que somente existe crescimento econômico na medida em que uma empresa afere lucro e acumula capital, excluindo desse pressuposto todas as formas de satisfação de necessidades que não passam pela relação mercadológica, tais como as atividades mais simples de subsistência; assim como não se reconhecem méritos nos serviços públicos nas áreas de educação, saúde, transporte, assim como nas variadas formas de assistência social aos cidadãos prestadas diretamente pelo Estado e sem o concurso da iniciativa privada. Nesta perspectiva não importa o que se faz, mas o como se faz, sendo que a satisfação das necessidades transforma-se de finalidade da produção social em meio de realização do lucro empresarial, de modo que o termômetro do desenvolvimento econômico passa a ser o engrandecimento do capital e não a qualidade de vida do povo em geral. DERISSO, DUARTE, 2017, p. 1171.

Para Derisso e Duarte (2017, p. 1171), também é importante compreender que existe no subconsciente da ideologia neoliberal a ideia de que o lucro e o bem-estar social são sinônimos, uma forma bem utópica, mas com um discurso convincente que acentua uma ideia de que ter uma autonomia de buscar melhorias individualmente é mais importante do que se preocupar em um bem-estar coletivo. Na verdade, o lucro não aumenta o bem-estar social e sim aumenta

a acumulação de capital e, conseqüentemente, também a desigualdade econômica, desigualdade em acesso a saúde, educação etc.

Neste sentido, diante dos mecanismos cada vez mais sutis de dominação social, encerrando os seres em formas de sociabilidade que os aprisiona em um mundo aparentemente sem saída e aos quais estariam condenados a viver indefinidamente, impõe-se, mais uma vez, a necessidade de se pensar, criticamente, o terreno da educação formal e informal e as possibilidades que elas apresentam de construir um outro mundo possível. LENARDÃO, SANTOS, 2009, p. 35.

Longe de fazer generalizações a educação, o controle das narrativas sempre esteve em disputa, e a atualidade da educação pública brasileira não é diferente disso, pois vivemos um atual momento permeado por reformas educacionais e curriculares que apresentam um viés ideológico e que nos sinalizam quais os interesses formativos que estas reformas apresentam, mais que isso, definem quais classes da sociedade terão mais acesso e possibilidades e qual classe será afetada com a falta de recursos e acesso a direitos básicos.

Para César (2010, p. 227), após os anos 1990, a educação passa a tomar um novo rumo, que é diferente em relação ao que se estava em vigor durante do século XX, apresentando um conceito chamado de pedagogia do controle, que modificou as práticas docentes e dos profissionais escolares, modificando também o comportamento até mesmo dos próprios alunos, transformando o conhecimento e o saber em meras informações, uma lógica de decoração dos conteúdos e pouco aprofundamento, com o início da implantação da lógica neoliberal para educação e formação dos alunos e da aprendizagem.

Na educação contemporânea, instaura-se o discurso da crise: “crise da escola”, “crise da família”, “crise da disciplina”. Assim a crise se torna o motor das transformações e a razão de um novo projeto de escola e de educação. No interior do projeto da pedagogia do controle, a crise se apresenta como mote de transformações e, se analisarmos com cuidado, poderemos perceber que talvez não exista crise, mas sim um sistema que funciona perfeitamente bem, azeitado pela máquina contemporânea do consumo e da produção [...]. CÉSAR, 2010, p. 227 e 228.

Podemos pensar que algumas áreas da nossa sociedade precisam de um olhar mais apurado em relação a despesas e ao lucro, afinal, todo país precisa se preocupar com suas próprias economias, o problema é quando essa lógica do lucro começa a ultrapassar certas camadas da sociedade e, por conta dos seus interesses, começa a atacar âmbitos importantes

para o bem-estar social, como a saúde a educação e seus profissionais, como aponta Giroto (2017);

No diagnóstico feito pelo Banco Mundial, existem grandes desafios da Educação a serem enfrentados pelas diferentes esferas governamentais no Brasil. Entre eles, o documento destaca “o crescimento dos custos com os professores”, associado com dois fatores: diminuição do tamanho das classes e ampliação dos salários docentes nas últimas décadas. Vale ressaltar que estes dois fatores, apresentados como problemas pelo Banco Mundial, são apontados em relatórios de outros órgãos nacionais e internacionais (a OCDE, por exemplo), como fundamentais para a melhoria da educação em diferentes países. Ampliar os salários, melhorar as condições de trabalho e diminuir o número de classes e alunos por professores não parece ser, a primeira vista, um problema. Porém, se torna quando a lógica que dirige o olhar dos agentes do Banco Mundial para a Educação é a da racionalidade técnica-instrumental que vê custos acima de tudo. GIROTTO, 2017, p. 433.

Diante de um discurso de modernidade e progresso, existe uma racionalidade mercadológica perversa que não se preocupa com a educação pública de qualidade, com os jovens que serão afetados com determinados projetos políticos, muito menos existem preocupações com os docentes e profissionais da educação. Nestes contextos, os sujeitos que fazem a educação a partir do chão da escola se tornam meras peças de um tabuleiro de xadrez, cuja regra principal é o menor investimento público, com a maior eficiência – leia-se estudantes formados, ao mesmo tempo em que se insere cada vez mais a iniciativa privada para dar respostas no sistema educacional, abocanhando fatias crescentes dos recursos públicos.

2.2 INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB ATAQUE DE GRUPOS PRIVADOS

Segundo Adrião et al. (2015, p. 31, 32 e 33), no Brasil atualmente existem grandes multinacionais do mercado da educação que lucram tanto com a educação privada quanto com a educação pública, passando desde grupos voltados a atuação no mercado de ensino preparatório, aos de venda de métodos e modelos de ensino, redes de franquias de ensino, além também das aquisições de grandes editoras nacionais que prestam serviços aos governos federal e estaduais, através da produção e entrega de materiais didáticos e desenvolvimento de avaliações.

[...] considera-se relevante destacar a mobilização do setor privado empresarial com vistas a incidir sobre a política educacional, em um contexto de aproximação de interesses com o poder público. O conceito de governança, encontrado em orientações de organismos de financiamento internacional, além de textos acadêmicos, tem servido para esclarecer e explicitar relações entre interesses corporativos ou privados empresariais em geral e o exercício do poder estatal materializado em opções de política públicas. ADRIÃO et al., 2015, Pag. 26.

O problema da relação pública com grupos empresariais privados é o de que eles interferem diretamente na tomada de decisão em relação a políticas públicas educacionais que vão na contramão dos seus interesses, isso acaba favorecendo uma série de atividades de lobbys por partes desses grupos privados em relação aos interesses públicos. “Não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis”. (CAETANO, PERONI, 2015, p. 338).

Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental. CAETANO, PERONI, 2015, p. 338.

Sob a premissa de que precisamos de uma política que deseje um estado mínimo pelo corte de recursos voltados a determinados setores, as empresas da educação, fundações e institutos privados estão de olho no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), deixando seu real interesse camuflado em um discurso neoliberal defendido por políticos que atuam em prol dos interesses privados, argumentando sobre enxugar gastos, mas o problema não é o gasto em si, e sim em quem está sendo beneficiado com essa verba.

A deputada Joice Hasselmann (PSL/SP) fez parte do grupo dos 163 deputados que tentaram desviar recursos do Fundeb para instituições privadas. Em pronunciamento na tribuna da Câmara, durante a última sessão de votação do PL n. 4.372/2020, ela reconheceu a falta de clima político para a aprovação do destaque do partido Novo. “O Senado cedeu [...] à pressão dos sindicatos, comprou uma narrativa absolutamente

enganosa [...]”. Uma narrativa, segundo ela, ancorada no “preconceito com escolas [filantrópicas e confessionais] que são de altíssima qualidade, porque são ligadas a entidades religiosas”. CÁSSIO, GOULART, 2021, p. 7.

A iniciativa privada vem há tempos adentrando na educação pública com um discurso de modernidade e melhorias, a fim de conseguir recursos públicos para financiar suas empresas voltadas à educação privada, sob o pretexto de trazerem sua expertise e uma contribuição à educação pública. No entanto, essa iniciativa privada não se faz sozinha, pois encontra fortes parcerias políticas que contribuem para que seus interesses sejam levados em consideração por meios de políticas públicas como vem sendo ressaltado neste tópico do trabalho.

A insistência histórica em abocanhar para o setor privado parte dos recursos vinculados à educação pública e a configuração mais recente analisada neste artigo demonstram que, longe de expressar um acidente legislativo, a vitória – ainda que temporária – dos alopados do Fundeb é a culminância de uma demanda estruturada e de longo prazo de setores privados laicos e confessionais, que ganhou reforço político na recente agenda governamental. O efeito indireto do episódio é colocar na defensiva as agendas contrárias, voltadas à destinação de recursos públicos para escolas públicas, como a demanda pela superação progressiva do atendimento privado financiado pelo Fundeb na educação infantil e em algumas modalidades, exceções que não apenas não foram superadas, mas se tornaram regras permanentes na Lei n. 14.113/2020. CÁSSIO, GOULART, 2021, p. 20.

O capital se apropria das políticas públicas para desenvolver seus interesses em relação à educação, mas além desse tipo de abordagem, a relação público e privado não se constitui apenas pelas disputas das políticas públicas em volta da educação, e sim em vários setores como os curriculares (já pontuado), transferências de gestões públicas para empresas terceiras, também as práticas pedagógicas sofrem influências dos interesses de grupos privados, cercando os recursos estatais de todos os lados para alcançar seus interesses, conseguindo brechas para utilizar os investimentos públicos e por consequência lucrarem com a educação básica como já ocorre com a educação superior.

Mediante essa invasão do setor privado no setor público, diferente do modelo clássico de privatização, em que há a transferência ou venda de um serviço, bem ou propriedade do Estado para o setor privado, na “privatização assistida” é o setor privado que adentra no público, através de Parcerias-Público Privadas (PPPs). CAVALCANTE, VAZ, 2022, p. 9.

2.3 A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

A racionalidade capitalista neoliberal em curso nas sociedades vem se estabelecendo desde a década de 1990, no Brasil, e está se acentuando de forma rápida nos últimos 8 anos, é possível notar essa mudança por meio das reformas direcionadas a educação e investimentos públicos. A reforma do Novo Ensino Médio, sancionada em 2017, mas que começou sua implementação a partir de 2022, é um bom exemplo, pois está direcionando uma racionalidade neoliberal para formação dos jovens e para vida docente de muitos professores que foram diretamente impactados por conta dessa reforma.

[...] as escolas são tratadas como agências que devem apresentar resultados. Assim, as escolas são controladas por metas, tarefas e notas, e isso provoca tanto desgastes dos professores como dos alunos, que começam a ficar entediados das aulas, além da inserção em lógica mercadológica neoliberal de competitividade. LUZ NETO, 2021, p. 373 e 374.

Uma parte muita séria dessa Reforma é que não se leva em consideração as diferentes realidades que as escolas públicas apresentam não somente entre si, mas também quando comparadas com as escolas privadas que possuem recursos, professores e infraestruturas adequadas para o funcionamento e melhor desempenho dos alunos e dos profissionais. Por sua vez, as escolas públicas sofrem com a falta de todos esses aspectos, além de serem bombardeadas ideologicamente com um modelo de formação que privilegia determinadas disciplinas e boicota disciplinas que estimulam o pensamento crítico e compreensão de sua própria realidade.

Com isso, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passam a constar dos currículos como as únicas obrigatórias, e as demais são consideradas itinerários formativos. Desse modo, a etapa do Ensino Médio passa a ter 60% da formação geral e 40% da formação diversificada. Assim, enxugam-se disciplinas historicamente relevantes para a formação dos estudantes em prol da formação técnica, a qual pode ser realizada na escola em parceria com outras instituições. LUZ NETO, 2021, p. 372.

Esta reforma foi implantada de forma rápida, não levando em consideração a opinião dos profissionais que trabalham na educação, além também, de pesquisadores que se debruçam

sobre os temas que envolvem uma educação de qualidade e emancipadora, que pensam uma educação que realmente atenda às necessidades básicas dos alunos e que não trata os docentes como mercadorias que podem ser substituídas caso não desempenhem bem o que é exigido na reforma. Além desses aspectos, também é necessário ressaltar o contexto no qual tudo isso aconteceu, pois no ano anterior aconteceu um golpe legislativo, que terminou no impeachment de uma presidenta democraticamente eleita, para ascensão de seu vice que, ao assumir o mandato, atendeu interesses voltados a uma lógica neoliberal, interesses que em primeiro momento vieram em forma de medidas provisórias e que logo se tornaram leis, emendas etc.

[...] logo que promulgada a medida provisória, emergiram diversas críticas de várias entidades, como o Fórum Nacional de Educação e os Conselhos de Educação estaduais e municipais. Diante dessa situação, em vez de ter aberto o debate, o governo provisório da época promoveu uma ofensiva de campanhas publicitárias com relatos de pessoas que teriam mudado de vida com o modelo a ser adotado. LUZ NETO, 2019, p. 377.

Segundo Luz Neto (2019, p. 377 e 378), o maior absurdo de toda essa desvalorização e diminuição de importância do trabalho docente, é o fato da reforma também tirar a obrigação dos profissionais terem que passar por um curso de licenciatura para dar aulas, bastando apenas uma comprovação técnica de que o indivíduo possui um conhecimento sobre determinada disciplina para poder ministrá-la se assim a escola decidir (Notório Saber).

Nesse contexto, a geografia outrora tratada como uma disciplina obrigatória, fundamental para um amplo saber e desenvolvimento social, acabou sendo colocada em um contexto menos importante, onde ela é abordada de maneira mais superficial, sendo colocada junto com outras disciplinas que também pertencem a área das ciências humanas e sociais aplicadas e que antes tinham uma presença muito mais ampla na estrutura curricular. O cenário fica ainda pior quando essas disciplinas ainda têm suas cargas horárias reduzidas de forma perversa e calculada, enquanto a carga horária para disciplinas pouco objetivas em formato de itinerários formativos aumenta. “Assim, as ciências humanas foram diluídas em uma só e o norte teórico metodológico passa a ser apenas cinco categorias gerais de conhecimento sem fundamentação teórica sólida” (LUZ NETO, 2019, p. 387).

Outro fator referente à lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é a constatação da preocupação com a carga horária (mencionada anteriormente) em detrimento de outros aspectos mais centrais, condições de qualidade para o desenvolvimento dos

sujeitos. Assim, defende-se que a preocupação para melhoria da educação deve perpassar para além do aumento de carga horária, como melhoria das condições de trabalho dos professores, melhoria de acesso e permanência dos estudantes na escola e valorização dos professores com melhores remunerações e planos de cargos e carreiras que valorize os docentes. LUZ NETO, 2019, p. 379.

Com isso, o professor de geografia no ensino médio deixa de ser professor de geografia e se torna um docente de ciências humanas e suas tecnologias, além dos itinerários formativos que muitos acabam pegando para ministrar aulas, mesmo que sua graduação não tenha o preparado para essas novas realidades que seguem em curso atualmente. Os itinerários acabam sendo fundamentais para complementar a carga horária dos docentes de geografia que foram afetados com a diminuição da carga horária da disciplina no ensino médio, não se levando em consideração melhorias estruturais para os alunos e docentes, somente a aplicação do currículo implantado.

Na nova perspectiva, cabe à escola, através do professor, ajudar os alunos a formarem valores individuais que lhes permitirão competir em um mundo marcado pelas desigualdades. Nessa perspectiva, não se trata mais de possibilitar aos alunos e alunas, através da apropriação de conteúdos, conceitos, linguagens e instrumentos, o entendimento do mundo, com vista à superação de suas principais contradições, através de ações individuais e coletivas. Ao contrário, o objetivo é fazer com que os estudantes desenvolvam certos valores que interessam aos agentes do mercado de trabalho, fomentando a competição e ampliando a responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos. As crises deixam de ser, nessa perspectiva, construções históricas, modificáveis, e passam a ser dados imutáveis da realidade. GIROTTO, 2018, p. 170.

Para Cássio e Goulart (2022, p. 286), o modo de camuflar a lógica neoliberal e todo o retrocesso que ela representa passa por uma culpabilização dos docentes e das estruturas escolares por um alto número de abandono dos estudos por parte dos jovens que ingressam no ensino médio, tornando-os indivíduos que não têm ensino básico completo, além da falta de capacitação para o mercado de trabalho, definindo-os como geração nem-nem (Nem trabalham, nem estudam).

A sociedade acaba por comprar esse tipo de discurso onde os docentes são responsáveis por uma realidade estrutural, social e econômica muito mais complexa do que apenas a capacidade didática que os profissionais da educação possuem para ensinar aos alunos, mas ao

afirmarem que essa culpa é sim das escolas e dos docentes, os propagadores desse discurso conseguem respaldo da população para implantar reformas que atacam diversas áreas importantes para a formação crítica dos estudantes.

O que estou tentando retratar neste tópico do trabalho é a complexidade e os vários componentes que envolvem o ataque às disciplinas escolares que tiveram suas cargas horárias reduzidas, destacando que não existe apenas um fator a ser ressaltado sobre esta questão, mas sim um conjunto de ações que não necessariamente seguem uma ordem previamente definida, porém, seguem uma ideologia e lógica que na sociedade é muito bem disseminada, facilitando aplicação desse projeto de educação nada crítico e questionador.

A disciplina de geografia como várias outras tiveram suas cargas horárias reduzidas e, por consequência, os docentes também estão tendo que se readaptar para atender o novo formato de ensino, que além de todos os pontos já abordados até aqui, existem outros componentes que fizeram parte de um discurso atraente para induzir o desejo e melhor aceitação dos jovens a esse modelo.

Segundo Cássio e Goulart (2022, p. 287), a reforma trazia consigo três promessas, a primeira era flexibilização dos currículos e uma maior autonomia de escolha do seu próprio caminho por parte dos jovens, a segunda era a ampliação da carga horária total e ampliação de escolas de tempo integral, fazendo com que os alunos passassem mais tempo nas escolas e a terceira promessa era que os alunos que não tivessem planos de seguir para um ensino superior sairiam da escola com uma qualificação profissional para ingressarem ao mercado de trabalho.

É fundamental que nossa análise desnude toda a problemática que subjaz às engrenagens do NEM. Trata-se, como apontamos, de organizar uma estrutura educacional que incuta a dinâmica da forma do trabalho no capitalismo flexível (toyotista) na órbita das práticas educacionais, capturando as subjetividades dos alunos desde o berço escolar. Ou seja, trata-se de adequar o indivíduo, já na escola, para os ditames da flexibilização do trabalho, impingindo neste que a empregabilidade e o sucesso na trajetória empreendedora dependerão de internalizar a programação que governa a atualidade da reestruturação produtiva do capitalismo. É a escola ensinando como ser um bom serviçal do capitalismo atual, tendo em vista conformar sua subjetividade para a lucratividade do capital. MAZETTO, 2023, p. 75.

Mesmo que a reforma do Novo Ensino Médio apresente muitos detalhes para que fossem seguidos, não são seguidos, na questão jurídica e de implantação pode até funcionar, pois foi feita para funcionar, mas quando se analisa a estrutura criticamente percebe-se a

complexidade de componentes para serem levados em consideração. Infelizmente, o poder público acaba jogando a responsabilidade de não estar funcionando nas unidades escolares e nos docentes.

2.4 AS EXIGÊNCIAS CURRICULARES DA BNCC E DO CURRÍCULO PAULISTA.

Para começar os apontamentos necessários para este tópico, o primeiro ponto a ser abordado é a definição de base curricular que o próprio MEC entende como BNCC, para então nos debruçarmos no que os autores entendem e definem como este currículo desempenha seu papel na educação, principalmente na rede pública, como vem sendo tratado em todos os capítulos deste trabalho. Oficialmente, a BNCC é definida como:

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Online.

Para Luz Neto (2022, p. 380), o impeachment que ocorreu em 2016, seguido da ascensão de um governo de ultradireita a partir de 2018, foi fator fundamental para a implantação da reforma e aplicação da BNCC. Segue argumentando que, para o ensino de geografia, a reforma é péssima, pois acaba reduzindo a carga horária e os conteúdos, já que a geografia deixa de ser uma disciplina e passa a ser um componente das ciências humanas e sociais aplicadas na forma de itinerários formativos.

Por outro lado, a Geografia, por meio do pensamento geográfico, também pode contribuir com a mobilização de Eletrônicas seus conceitos e princípios como instrumentos intelectuais potenciais para contribuir na disputa política frente a essa reforma e em defesa de um outro Ensino Médio pautado não em projetos de vida individualistas, mas voltado para atuar como um cidadão em uma perspectiva de um projeto de sociedade emancipatória. LUZ NETO, 2022, p. 390.

De acordo com o que o autor supracitado aponta, com essa nova Reforma do Ensino Médio e a BNCC coloca em disputa a grade de aulas dos docentes de geografia, pois a carga horária reduzida levou os docentes a precisarem entrar em projetos para conseguirem preencher suas cargas horárias de trabalho. Além disso, estas questões podem gerar efeitos colaterais muito sérios para o campo da geografia, pois a partir do momento em que a geografia se torna menos importante na escola a procura pelo curso de licenciatura em geografia também poderá ser afetada.

A nova racionalidade da reforma e da BNCC, como a Geografia, entre outras ciências, não entra como centralidade porque não dialoga com a perspectiva da produção da barbárie, ao contrário, o pensamento geográfico, por meio da mobilização dos seus conceitos e princípios lógicos instrumentalizam os alunos intelectualmente a resistirem contra às contradições socioespaciais. LUZ NETO, 2022, p. 391.

A BNCC é um currículo que já estava previsto na LDB de 1996. Segundo Guimarães (2018, p. 1039), é importante entender que a BNCC se implantou de forma legal e legítima, já que passou por todos os processos legais e tempo necessário para ampliação do debate sobre o currículo. “Contudo, o período de construção da BNCC foi marcado por conflitos e eventos políticos complexos da história do Brasil. Para exemplificarmos essa situação, registramos que, nesse período, nosso país teve três ministros da Educação.” (GUIMARÃES, 2018, p. 1039).

Um ponto importante a se ressaltar é dentro da Lei do Novo Ensino Médio (Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), está ressaltado que no Art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Antecessora da Lei da Reforma do Novo Ensino Médio), teve o acréscimo do Art. 35-A que define as diretrizes de como a BNCC aborda as diversas áreas do conhecimento. Neste caso, definiu para ensino médio quatro áreas do conhecimento que são, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas.

Muitos intelectuais defendem que a organização da BNCC pode pôr em risco a autonomia dos professores e a liberdade para a estruturação dos conteúdos contextuais mais significativos para os diversos alunos brasileiros. Nesse sentido, um fato que merece nossa atenção é a ambiguidade do documento ao afirmar que a BNCC não é

currículo, mas apenas diretrizes para a elaboração dos currículos pelas escolas. GUIMARÃES, 2018, p. 1041.

Essas séries de mudanças que a Reforma e a BNCC causou em escala nacional trouxeram inúmeras implicações e readequações ao pensar em uma escala estadual, visto que no Brasil cada estado segue seus próprios currículos, claro que sempre condicionados pelas diretrizes nacionais, mas também apresentam suas especificidades, que tiveram que se readequar a nova estrutura de educação trazida pela BNCC, só reafirmado a argumentação do autor supracitado em que ele afirma que a BNCC não é um currículo e sim apenas diretrizes, mas não para as escolas desenvolverem seus próprios currículos e sim os estados desempenharem este papel.

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. GABRIEL, LIMA, VERGES, 2022, p. 51.

“A área de Ciências Humanas inclui os componentes curriculares de Geografia e de História enquanto saberes que instrumentalizam os estudantes para a interpretação sócio-histórica da realidade.” (AZAMBUJA, 2019, p. 3645). As ciências humanas, como afirma o autor supracitado, têm um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos jovens, além gerar um senso de suas próprias realidades espaciais cotidianas, infelizmente ao ingressarem no novo ensino médio com essa nova base curricular ocorre uma ruptura de saberes e aprendizagens de disciplinas relevantes e, ao invés desses saberes, os jovens ganham em troca disciplinas com pouco sentido prático e sem objetivos bem definidos, que vêm em forma de itinerários formativos.

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e

abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. BNCC, 2018, p. 547.

Mesmo assumindo todas essas colocações presentes na própria BNCC e entendida a importância das ciências humanas, a reforma do Novo Ensino Médio e o currículo enxugou a carga horária de disciplinas em uma clara tentativa de moldar ideologicamente as percepções sobre a realidade dos jovens, pois não se tem sequência sobre os saberes que vão se construindo no ensino fundamental até chegar no ensino médio. Com isso, no ensino médio, saberes, temas e conceitos são abordados de maneira superficial, acabando empobrecidos pela falta de consistência causada pelo próprio currículo.

Portanto, em nossa perspectiva, sem o diálogo com as condições reais da ação educativa com as quais se deparam cotidianamente alunos e professores da educação básica no Brasil (ausência de laboratórios, salas superlotadas, excesso de turmas, violência, falta de bibliotecas, materiais e, em alguns casos, inexistência de itens básicos como banheiros) a proposta de uma BNCC tende a produzir um duplo efeito perverso. De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso do processo educativo, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola. Do outro, diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização. GIROTTO, 2017, p. 438.

Segundo Goulart (2021, p. 14 e 15), O estado de São Paulo se tornou pioneiro em 2020 ao ser o primeiro estado a fazer as mudanças curriculares de acordo com a lei do Novo Ensino Médio, criando um modelo de Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM). Tudo isso teve forte influência do setor privado assim como também o currículo da BNCC sofreu forte influência do setor privado. Essas relações se deram através do Ministério da Educação e pelas secretarias da educação estaduais.

Essa afirmação do autor supracitado deixa claro quem são as pessoas que estão pensando o currículo e o que eles desejam ter como educação pública no Brasil, pois se entranham juntos com os órgãos públicos para decidir quais são as diretrizes de ensino nacionalmente, mas

também ajudam a seguir um caminho no âmbito estadual e assim não deixar brechas para erro de implantação de seus interesses sobre a vida da classe trabalhadora principalmente. “O CPEM deve ser compreendido como parte deste cenário complexo, de articulação e intervenção de diversos agentes – públicos e privados – na formulação das políticas públicas, que extravasam os limites estaduais.” (GOULART, 2021, p. 17).

Além disso, não é preciso uma investigação mais pormenorizada para percebermos a ausência de setores relevantes no campo educacional – sindicatos não-patronais, dentre eles de docentes e funcionários, do movimento estudantil e movimentos populares de educação, ainda que as ocupações estudantis contra a REM tenham sacudido o país apenas três anos antes [...]. GOULART, 2021, p. 20.

2.5 INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A LUZ DAS “PECS” DE REGIMES FISCAIS PROPOSTAS E IMPLANTADAS DESDE 2016.

Neste tópico, nosso intuito é refletir sobre a PEC 55/2016 também conhecida PEC do Teto de Gastos, que congelou os investimentos básicos em saúde e educação pública e outros diversos âmbitos por 20 anos. Por isso a importância de entender sua implantação e todos os impactos causados por conta dessa ação política, pois afetou direitos básicos constitucionais como se fossem despesas a serem erradicadas e não como investimentos a serem revertidos para o bem-estar da sociedade, como políticas de transferência de renda, de infraestruturas, planejamentos, enfim.

Tal Emenda Constitucional estabeleceu um regime fiscal para o país que está em vigor desde então, o qual limita os gastos públicos de natureza social por um período de vinte anos (até 2036). Os promotores dessa “aberração fiscal” defendiam, na época, que esse instrumento legal seria decisivo para a recuperação econômica do país. Sinteticamente, tal lei proíbe o crescimento dos gastos do governo acima da inflação, permitindo-se apenas que ocorra aumento de gastos e investimentos em uma determinada área, desde que haja cortes correspondentes em outra. Com isso, pode-se dizer que essa regra desconsidera, tanto a taxa de crescimento econômico como as taxas de expansão demográfica durante o período fixado (20 anos). MATTEI, 2023, p. 1.

Como todas as outras ações políticas de Michel Temer, a PEC do teto de gastos também representou uma ideologia neoliberal, transferindo para as camadas populares a conta da crise

que eles criaram e que deveria ser do estado. A educação, neste cenário, foi mais um ponto atacado entre muitos outros aspectos que afetaram diretamente a classe trabalhadora. Não há como dissociar o projeto político social em curso, com o que esse trabalho fala sobre a educação e saberes disciplinares, pois a educação básica e o saber geográfico estão dentro dessa dinâmica.

Coincidentemente, foi a partir da adoção dessa política fiscal que flagelos sociais se avolumaram no cotidiano do país, com destaque para a volta da fome em escala nacional e a expansão da pobreza em praticamente todas as regiões do país. Sabe-se que tais situações só poderiam ser controladas com elevados volumes de gastos sociais, tudo o que o novo regime impede de se fazer. Esse cenário ficou bem evidente durante a pandemia da Covid-19 quando, além da falta de políticas eficazes para combater a doença, notou-se um desmonte de diversas políticas articuladas e implementadas em períodos anteriores que deram guarida às demandas sociais, particularmente das camadas mais vulneráveis da população. MATTEI, 2023, p. 1 e 2.

Começar apontando aspectos primários da PEC do Teto de Gastos e do que ela representa para educação durante um período, ressalta o que já vem sendo tratado neste trabalho. Quais os rumos ideológicos que as políticas públicas no país estão tomando? Mesmo que o governo atual do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva de sinais de superação a esse regime fiscal, com a chamada PEC da Transição, é importante analisar os governos em que PEC do Teto de Gastos e seu regime fiscal esteve mais vigente, até chegarmos no atual governo e sua proposta em 2022 da PEC da Transição, que prevê a quebra no regime fiscal da PEC do Teto de Gasto. Essa nova PEC ficou vigente para o ano de 2023 e 2024, no entanto, outro ponto importante a ressaltar é que antes disso acontecer foram 6 anos com altas limitações orçamentárias para educação até mesmo no período de pandemia.

Isso não significa que as medidas tomadas pelo atual governo caracterizem uma grande melhora desse quadro, como já afirmado são apenas sinais de melhora diante de um longo período de retrocesso e amadorismo perverso de outros dois governos federais.

A partir do ano de 2018, o chamado “teto dos Gastos” passou a impactar o financiamento das despesas do governo federal com manutenção e desenvolvimento do Ensino (MDE).

Se considerarmos as receitas de impostos, efetivamente arrecadadas ano a ano, constitucionalmente vinculados ao financiamento da educação, concluímos que a PEC nº 95/2016 tem servido para reduzir a parcela de impostos destinada a financiar as despesas com manutenção e desenvolvimento do Ensino (MDE). REIS, 2023, p. 23.

Ainda de acordo com Reis (2023, p. 23), no período em que a PEC do teto de gastos esteve vigente, os investimentos na educação tiveram um declínio, chegando ao ponto de serem menores do que o previsto na constituição. O resultado disso foi uma escassez de recursos para vários setores. A PEC da Transição surge da necessidade de aumento do orçamento para questões básicas que atendessem a transição dos governos de Jair Messias Bolsonaro para o de Luiz Inacio Lula da Silva.

Vale a ressalva que a PEC da Transição acrescentou 175 bilhões ao limite do teto de gastos, para ser dividido entre diversos setores. Neste cenário, a educação recebe uma parte dessa verba que abrange vários aspectos de investimentos sociais. No entanto, nada se falou sobre uma reparação para os efeitos negativos que o antigo regime fiscal da PEC do Teto de gastos causou.

A PEC foi necessária porque o Orçamento aprovado pelo governo Bolsonaro para 2023 tornava inviável a manutenção de vários programas e políticas públicas, como merenda escolar, farmácia popular, conservação de estradas e verbas para enchentes, além de não prever recursos suficientes para o programa de transferência de renda, o então Auxílio Brasil, cujo adicional para R\$ 600 seria encerrado em dezembro de 2022. AGÊNCIA O GLOBO, 2023, Online.

Infelizmente, não se pode construir um parecer exato sobre estes regimes fiscais por se tratar ainda de um curto período que ainda é difícil de mensurar seus impactos, além do mais existe uma grande incerteza em relação aos investimentos orçamentários depois de 2024. Estes aspectos estão em disputa no atual cenário político do país, por isso, a dificuldade de se falar sobre a PEC do teto de gastos e a PEC da transição e o que vem depois.

2.6 A IMPORTANCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA.

Para Girotto (2018, p. 158), a geografia e a educação estão exclusivamente no campo curricular por meio de debates e pesquisas que buscam compreender e explicar as dinâmicas que estas áreas apresentam. “Geografia na Educação / Escola. Trata-se de uma concepção que afirma a importância deste conhecimento disciplinar na formação de sujeitos capazes de pensar o mundo em que vivem nas mais diferentes escalas espaço-temporais de apreensão e compreensão dos fenômenos.” (GIROTTTO, 2018, p. 158).

[...] a compreensão dos sujeitos, processos, concepções e conflitos presentes na elaboração de documentos, diretrizes e propostas (o que pudemos verificar, recentemente, nas questões relacionadas a construção da Base Nacional Comum Curricular), ocupam o centro das pesquisas, consolidando um importante acúmulo de discussão que tem possibilitado, docentes e discentes, na escola e na universidade, compreenderem a intrínseca relação entre currículo, Geografia e sociedade. GIROTTTO, 2018, p. 158.

O currículo na educação pública passa por uma padronização dos seus conteúdos e a disciplina de geografia nesse sentido não é uma exceção. No entanto, essa lógica, segundo Giroto (2018, p. 158), pouco dialoga com a realidade dos alunos, tampouco consegue formar um senso crítico nos jovens pelo seu caráter conteudistas. Essa maneira em que a educação aborda a geografia em seus currículos é um dos principais motivos para que ela não seja considerada fundamental para a educação, pois acaba se enquadrando na chamada “geografia decoreba”, uma geografia que se preocupa mais em decorar conteúdos e temas abordados com pouco sentido prático, ao invés de abordá-los aproximando os conteúdos e temas ao máximo da realidade dos alunos.

Trata-se de reconhecer que, além de conteúdo disciplinar, presente nos mais diferentes currículos, a Geografia é uma das dimensões fundantes da prática educativa e da existência humana. Configura-se como condição de humanização, afinal, não é possível ser a-espacial. E neste ponto faz-se necessária ressaltar que, antes de conhecimento sistematizado, a Geografia é uma condição de existência. GIROTTTO, 2018, p. 159.

Inspirado em Lacoste, Giroto (2018, p. 160) argumenta que é de extrema relevância retratar que para ele existem duas geografias diferentes por conta de muitas dinâmicas sociais, políticas e ideológicas. Em primeiro a caso, seria uma geografia dos professores que passam para sociedade um desinteresse sobre tais temas, pois não existe uma ligação prática com a realidade, muito menos ligações políticas. O segundo aspecto ficaria com as classes mais altas da sociedade, segregando um saber maior, mais estratégico e analítico das suas realidades, fazendo com que esse saber ajude na reprodução dos seus próprios interesses diante as classes mais baixas.

Existe também, um longo processo no qual foi se institucionalizando o saber geográfico, mas que por muito tempo foi marcado por uma luta epistemológica de um estado nacional

burguês, e essa lógica de uma geografia como ciência para a conquista do outro precisa ser superada por uma lógica mais inclusiva, de desenvolvimento civilizatório como apontou Giroto (2018, p. 171). Esta argumentação se encaixa perfeitamente com a realidade de dominação educacional e política que a geografia se encontra atualmente, no entanto, aparentemente estamos longe de alcançar um rompimento dessa lógica no momento, devido a quantidade de outras questões que ainda precisam ser superadas antes de pensar algo nesse sentido.

Logo, a reforma do Ensino Médio não reconhece o potencial que pode vir a ser a mobilização do pensamento geográfico para o desenvolvimento dos estudantes. Isso porque a mobilização dos conceitos e princípios lógicos geográficos são instrumentos intelectuais potentes para a interpretação e construção de práticas espaciais de forma crítico-reflexiva. LUZ NETO, 2021, p. 388.

Para Cavalcanti (1998 apud Dahmer e Nascimento, 2014, p. 326 e 327), a geografia ainda está muito atrasada em relação a sua construção pedagógica para o ensino, com métodos expositivos, muitas leituras de textos e com os docentes ainda sendo o centro do saber acadêmico, o que só contribui para que o modelo de memorização seja disseminado, o que acentua um esvaziamento de significado dos saberes aprendidos e leva por consequência um desinteresse em temas ligados à geografia.

A complexidade do trabalho docente, permeado pela heterogeneidade, por situações conflituosas, preocupações com a aprendizagem dos alunos, precárias condições dos recursos físicos e materiais, dificulta o trabalho da maioria dos docentes e revela um descompasso entre a formação inicial e a realidade encontrada nas escolas. DAHMER, NASCIMENTO, 2014, p. 327.

Para Callai (2001, p.135), a questão curricular geográfica no ensino vai muito além de méritos técnicos, cabe também compreender o caráter político e pedagógico em disputa, em uma sociedade que exigia a formação de pensamentos críticos e uma instrumentalização para uso coerente do conhecimento. Infelizmente, mais de vinte anos depois, a realidade na qual nos encontramos é bem diferente do que a autora pontuou, tanto nos aspectos políticos pedagógicos, como também na questão da perspectiva da sociedade em relação ao que ela mesmo espera da educação e dos saberes a serem passados.

Portanto, acredito necessário haver alguns referenciais no sentido do que deva ser o currículo, do que devam ser os programas das várias disciplinas. O ideal seria que a escola tivesse claro qual a sua filosofia – e sua proposta –, o que quer formar, e daí referi-los a este plano pedagógico geral; cada disciplina ter a definição do que se quer no interior da escola, com ela. Definidos estes critérios pode-se partir então para a explicitação do que estudar, do que desenvolver em cada uma das séries do conteúdo de Geografia. CALLAI, 2001, p. 135.

Também para Callai (2001, p. 136), a questão vai além da disputa ideológica, passa também pela importância da geografia no desenvolvimento da cidadania dos jovens que encontram na geografia uma agente importante nesta formação e entendimento pessoal, pois os conteúdos de geografia, se bem trabalhados, atuam para que os alunos consigam desenvolver este senso de cidadania. Contudo, para além do formar uma cidadania,

O conteúdo de Geografia continua a ser o mundo, isto é, o espaço produzido pelos homens na sua luta contínua para sobrevivência – o território. O caminho é que tem que ser reconstruído, e existem caminhos diversos e alternativas possíveis. A escolha destes deve se dar de acordo com as circunstâncias do mundo atual. Não se pode querer ter uma estrutura de trabalho assentada nos moldes tradicionais se temos como alunos jovens que vivem num mundo dinâmico e diferente, por ser atual, e que como adultos vivem e viverão num mundo que apresentará novos desafios. É preciso habilitá-los a pensar e agir. CALLAI, 2001, p. 149.

Um aspecto importante em relação a diminuição da carga horária da geografia no Ensino médio é o seu potencial não apenas de formar uma cidadania nos jovens, mas também de se tornar um agente combatente a todas essas demandas curriculares e reformas que foram impostas, porque por meio de um pensamento geográfico, é possível fazer disputas políticas em defesa de uma educação pública sem a lógica neoliberal presente nessas reformas, como afirma Luz Neto (2021, p. 290).

A nova racionalidade da reforma e da BNCC, como a Geografia, entre outras ciências, não entra como centralidade porque não dialoga com a perspectiva da produção da barbárie, ao contrário, o pensamento geográfico, por meio da mobilização dos seus conceitos e princípios lógicos instrumentalizam os alunos intelectualmente a resistirem contra às contradições socioespaciais. LUZ NETO, 2021, p. 291.

3. METODOLOGIA

Além da pesquisa teórico-bibliográfico/documental, trabalhamos com a aplicação de um questionário qualitativo, para correlacionar e compreender as similaridades e dissimilaridades entre os dados não-mensuráveis levantados nos questionários e as argumentações e citações teórico-bibliográficas/documentais presente neste trabalho. As pesquisas de levantamento teórico-bibliográfico/documental municiaram as argumentações relevantes aos temas como a ideologia neoliberal na educação, desafios da docência em geografia diante das políticas atuais e aspectos ligados a investimentos, currículos educacionais e a reforma do Novo Ensino Médio.

A metodologia foi dividida em partes para alcançar os objetivos específicos e assim chegar ao objetivo geral. Isso foi possível através da articulação dos recursos técnicos para a coleta e sistematização dos dados que foram utilizados nas discussões dos tópicos de fundamentação teórica e nos resultados e discussões do trabalho.

Simultaneamente ao levantamento bibliográfico, foi realizado o levantamento e as leituras dos projetos de Lei do Novo Ensino Médio, da PEC do teto de gastos, PEC de Transição, BNCC, Currículo Paulista, além de notícias que trataram a respeito da educação pública e a sua reforma, independente se vinha de ações do âmbito federal ou estadual, no caso estadual. O recorte utilizado foi mais especificamente no estado de São Paulo, através de algumas cidades em diferentes regiões do estado.

Por fim, o questionário contou com questões abertas para compreender as percepções dos docentes de geografia em relação a estrutura do ensino público, da carreira docente em geografia, das novas demandas de currículo, além das mudanças estruturais por meio da reforma do Novo Ensino Médio. Este procedimento só foi possível por meio de contatos estabelecidos com docentes de geografia para saber sobre a disponibilidade de responderem ao questionário desenvolvido para a obtenção desses dados não-mensuráveis.

Uma ressalva a esse ponto foi a dificuldade de se conseguir docentes dispostos a responderem ao questionário. Acreditamos que por uma questão de insegurança em relação ao que responder, além também, da falta de tempo disponível, devido a quantidade de horas trabalhadas até mesmo fora do horário das aulas, uma vez que quem escolhe a carreira docente se depara com a realidade de preparar aulas, desenvolver e corrigir provas e trabalhos etc.

Neste sentido, o recorte de amostragem para análise foi de dez professores em diferentes regiões do estado, acessados a partir da nossa rede de conhecidos. Nesse sentido, uma parte

deles é egressa dos cursos de Geografia da Unesp, mas também da Fundação Educacional de Fernandópolis – que é onde nossa cidade natal.

No apêndice 1, pode-se encontrar o modelo de questionário encaminhado, via e-mail e mesmo whatsapp, para professores de Geografia de diferentes cidades de São Paulo. As cidades que se fizeram representar na nossa pesquisa foram: Fernandópolis, Jundiaí, Macedônia, Meridiano, Piracicaba, São Carlos e São José do Rio Preto. Em cada uma tivemos um ou mais docentes de geografia respondendo ao questionário.

Outro aspecto importante a se ressaltar é que as cidades escolhidas para fazerem parte deste trabalho não foram predefinidas, pois suas escolhas aconteceram de acordo com os docentes abordados e que se disponibilizaram a participar do trabalho por meio dos questionários.

O último componente da metodologia foi a aplicação de técnicas de geoprocessamento para a produção cartográfica de um mapa de localização das cidades e do estado de São Paulo para representar visualmente as localidades de onde os dados tratados neste trabalho surgiram.

3.1 INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS QUESTIONÁRIOS.

NOME FICTÍCIO ¹	CIDADE	HÁ QUANTO TEMPO ATUA	ONDE SE FORMOU	GÊNERO
Aline	Meridiano	16 anos	FEF – Fundação Educacional de Fernandópolis – SP	Feminino
Claudio	Piracicaba	2 anos	Universidade Estadual Paulista – FCT Unesp.	Masculino
Daiane	Fernandópolis	9 anos	FACESPI.	Feminino
Gabriel	Fernandópolis	4 meses	FEF – Fundação Educacional de	Masculino

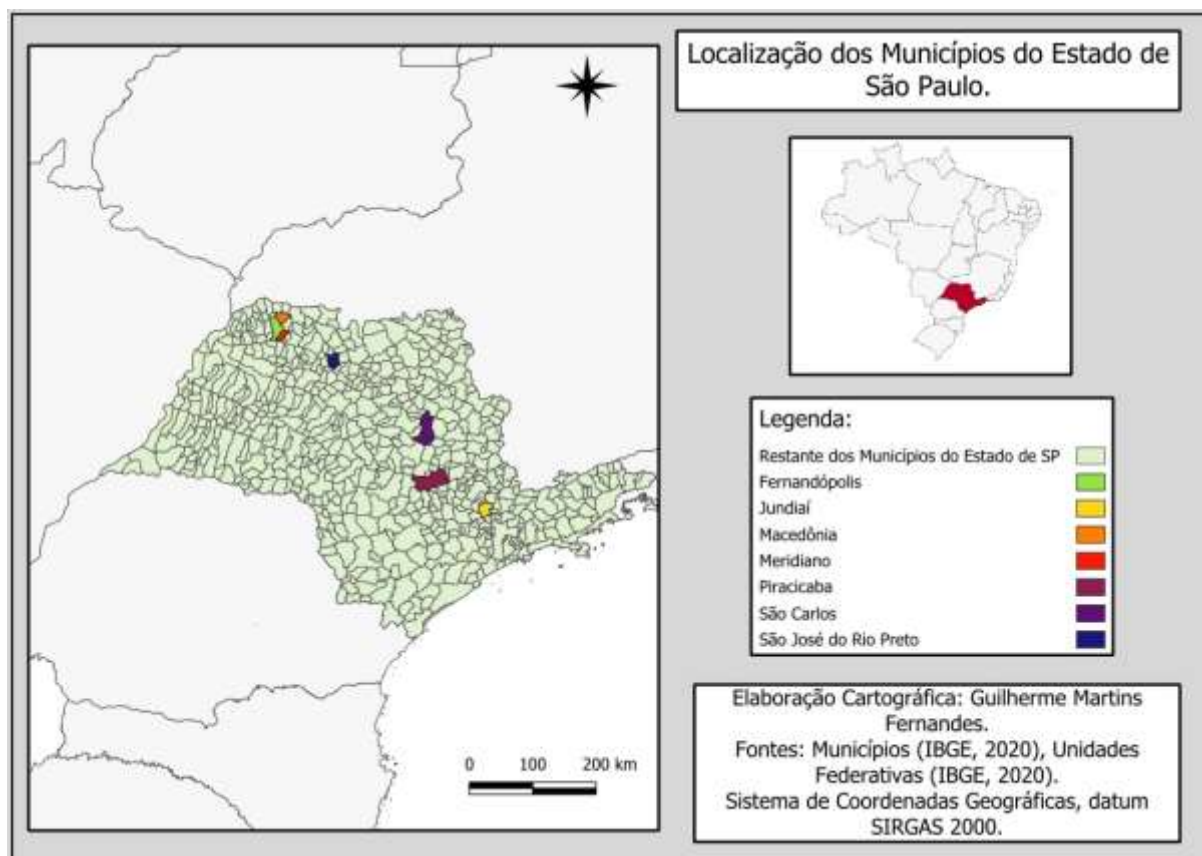
¹ Os nomes utilizados no trabalho são fictícios para preservar a identidade dos docentes, além também das questões éticas para com os participantes.

			Fernandópolis – SP	
Jorge	São Carlos	5 anos	UNESP Rio Claro	Masculino
Luana	São José do Rio Preto	8 anos	Unopar	Feminino
Marcelo	Fernandópolis	30 anos	FEF – Fundação Educacional de Fernandópolis – SP	Masculino
Marcia	Jundiaí	12 anos	FEF – Fundação Educacional de Fernandópolis – SP	Feminino
Sergio	Meridiano	10 anos	FEF – Fundação Educacional de Fernandópolis – SP	Masculino
Vitória	Macedônia	17 anos	FEF – Fundação Educacional de Fernandópolis – SP	Feminino

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este tópico apresenta os resultados dos questionários respondidos pelos docentes em geografia, para correlação com os assuntos que vêm sendo tratados até aqui teoricamente, por questões éticas e também por privacidade dos docentes, os seus nomes não serão revelados¹, e pelo contato ter sido feito sem pedir a permissão das escolas, os nomes das unidades escolares também não serão revelados, cabendo ao trabalho preocupar-se apenas com as questões referentes a percepções empíricas de cada um dos docentes de geografia. Além também de ilustrar a escala espacial que o trabalho aborda por meio de um mapa de localização das cidades abordadas neste trabalho.

Mapa 1



Fonte: Fernandes, G. M. 2023.

A respeito das explorações feitas para investigar os efeitos da reforma do Novo Ensino Médio implantada de forma acelerada sem um amplo debate, pode ser afirmado que quatro entre os dez docentes optaram por não atuar com o Ensino Médio, os principais fatores que os levaram a esta escolha de não ministrarem aulas nessa etapa do ensino ocorre devido as

mudanças drásticas implementadas, a pouca formação diante de tais mudanças impostas por este novo modelo, a pouca remuneração em relação ao que se é exigido, e uma escolha de carreira mais parecida com o modelo de ensino anterior, que o Ensino Fundamental ainda proporciona, como relataram os docentes:

Aline¹: *Nesse momento não trabalho com o ensino médio, mas vejo que meus colegas professores estão sofrendo muito. Pois são muitas mudanças e pouca formação.*

Sergio¹: *Devido ao fato de ser somente professor no ensino fundamental anos finais, a reforma do ensino médio não me afeta em nada na minha prática docente.*

Jorge¹: *Nenhuma só dou aula para o ensino fundamental.*

Tinha algumas questões do ensino médio que eu não soube responder adequadamente, pois dou aula apenas para o ensino fundamental, o ensino fundamental paga mais pois são mais aulas, já o ensino médio são duas aulas por turma, pra mim não vira.

Os outros seis docentes que atuam no Novo Ensino Médio, cinco deles também apontaram que as mudanças foram imensas, destacando a redução da carga horária de suas disciplinas, mudanças na grade curricular e as nas metodologias de ensino. Essas mudanças têm exigido que uma adaptação ocorra simultaneamente a implantação desse modelo nas escolas, o que acaba destacando a falta de uma formação prévia dos docentes em relação a esse novo modelo, pouco importando os efeitos disso na carreira docente e na vida acadêmica dos alunos como argumentaram os docentes:

Claudio¹: *Eu comecei a atuar como docente em meio as implantações, mas meus estágios foram todos com a estrutura antiga e a considero melhor que a atual.*

Daiane¹: *A Reforma do Novo Ensino Médio trouxe mudanças na grade curricular sendo algo novo para nós educadores e estudantes, desde novas metodologias e adequação.*

Luana¹: *Continuo preparando minhas aulas da mesma maneira, mas está exigindo uma nova adaptação principalmente na questão da carga horaria.*

Marcia¹: *A adaptação tem sido desafiadora visto que a carga horária diminuiu, comparando com o sistema antigo.,*

Vitória¹: *Não há como descrever que estamos afetados ainda, pois estamos em processo de formação, capacitando para essa nova estrutura do Ensino Médio.*

Vale a ressalva do único docente que avalia de maneira positiva está reforma, pois ele afirma que ela o ajudou a ingressar rápido na profissão, já que começou a atuar como professor há quatro meses:

Gabriel¹: *Facilitou meu ingresso na profissão.*

Outro aspecto importante a ser apontado é que dos dez docentes em geografia, três afirmaram não poder avaliar ainda o novo governo do estado de São Paulo e suas políticas para a educação, no entanto seis docentes afirmaram estar muito insatisfeitos com o atual governo e como ele vem afetando as carreiras docentes, pois segundo eles, a desvalorização é muito grande diante de todas as demandas exigidas. Um retrocesso misturado com amadorismo e desdenho com a educação, além do mais existe pouco respaldo para os docentes e uma tendência curricular de formar apenas mão de obra semiquificada:

Daiane¹: *Acredito que toda política pública para ser implementada é difícil e com o passar do tempo os profissionais sendo capacitados estas vem para modernizar o processo de ensino e aprendizagem.*

Marcelo¹: *Acho prematuro fazer uma avaliação em função do pouco tempo desse governo. Aguardemos mais um tempo[...].*

Vitória¹: *Ainda não sei dizer essa questão muito pouco tempo para ter essa resposta.*

Aline¹: *Estou bem insatisfeita, a desvalorização é muita grande e grandes imposições nos são dadas.*

Claudio¹: *Muito amadorismo e desdenho com a educação.*

Jorge¹: *Uma política de retrocessos e cobranças [...].*

Marcia¹: *Com uma forte tendência em prejudicar a vida dos docentes e alunos.*

Uma crítica que apareceu em dois questionários foi em relação ao sistema de substituições, que na opinião dos docentes poderia ser melhor, e esse é um ponto interessante quando nove dos dez docentes disseram poder ministrar aulas de outras disciplinas. Isso reflete mais um aspecto que tem dificultado a vida dos docentes, isso ficou bem claro na resposta do docente Gabriel:

Gabriel¹: *Como estou há pouco tempo é difícil avaliar, mas há aspectos que eu gostaria que melhorassem, como o sistema de substituições por exemplo.*

Os impactos na vida dos alunos também têm sido notados por parte dos docentes, que ressaltaram que os jovens estão se sentindo perdidos diante de tantas mudanças que vêm ocorrendo, mas que, ao mesmo tempo, os jovens têm uma capacidade maior a adaptações rápidas, mesmo que muitos ainda desejem ter grade curricular anterior a reforma do Novo Ensino Médio, como foi ressaltado por esses docentes:

Aline¹: *Eles estão perdidos diante de tanta mudança, mas os jovens se adaptam rápido as mudanças que lhes são impostas.*

Daiane¹: *Toda mudança gera desconforto e insegurança, principalmente quando altera o currículo sendo que os mesmos relatam que deveria ter mais aulas da base comum.*

Jorge¹: *Os alunos não se adaptaram bem a essa reforma.*

Luana¹: *Eles não gostam e reclamam muito sobre o tempo que estão passando na escola.*

Marcia¹: *Com muita dificuldade de adaptação e um sentimento de estarem sendo prejudicados.*

Ao abordar a questão de como a geografia escolar tem se reorganizado diante das reformas curriculares e do Novo Ensino Médio, foi possível caracterizar as principais mudanças trazidas com a reforma, 90% dos docentes falaram de forma negativa em suas respostas sobre a redução da carga horária da disciplina de geografia, outrora considerada relevante e que na etapa final do ensino vai sendo enxugada. Na contramão disso, pontuaram também, que o aumento da carga horária para os itinerários formativos é pouco eficiente, uma vez que os itinerários não são muito objetivos e existe uma falta de formação para conseguir aplicá-los, além das práticas para o ensino e aprendizagem serem pouco assertivas:

Aline¹: *Redução da carga horária e falta de formação para o novo ensino médio.*

Claudio¹: *No Ensino Médio os números de aulas de geografia diminuem muito, então acabo por dar mais aulas de itinerário formativos do que propriamente de Geografia.*

Luana¹: *Os itinerários formativos ajudam a compor essa carga horaria que foi reduzida, na última escola que eu estive tinha outro professor atuando no ensino fundamental e isso foi uma das razões que eu vim dar aulas no Andalo, para também dar aulas no Ensino Fundamental.*

Marcelo¹: *Dentre elas, a aplicação da carga horaria anual, incluindo os itinerários formativos, não produziram a tão propalada promoção da aprendizagem.*

Marcia¹: *São poucas aulas de geografia no Ensino Médio e infelizmente não só eu como muitos outros professores acabam por optar pegar mais aulas no Fundamental, por conta da carga horaria ser maior.*

Gabriel¹: *Aumento de carga horaria para os estudantes. Creio que esse tempo extra poderia ser melhor aproveitado com práticas mais assertivas em relação ao aprendizado.*

Vitória¹: *A carga horaria de geografia só diminuiu na terceira série do ensino médio as outras duas series primeiro e segunda série do ensino médio continua com a mesma quantidade de aula, e meu posicionamento diante essa diminuição eu como professora gostaria muito que voltasse com a carga horaria da terceira série do ensino médio.*

Daiane¹: Diante desta situação procuro elaborar um plano de ensino e aula que atenta as habilidades inerentes.

Pode-se encontrar argumentações parecidas com estas dos docentes nas literaturas utilizadas como referência para o trabalho, um exemplo desses apontamentos é trazido por Gabriel et al. (2022):

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. GABRIEL et al. 2022, p. 60.

Outra pontuação importante a respeito do assunto foi o destaque para o quão prejudicial pode ser essa reforma na vida dos docentes, pois, na opinião de alguns, eles acabam sendo limitados a prestarem um trabalho mínimo, limitando também a aprendizagem dos alunos que também são muito prejudicados nesse cenário atual. Alguns docentes consideram que os jovens são os que mais estão sendo prejudicados, preferindo ressaltar mais este aspecto correlacionando os impactos entre carreira docente e vida acadêmica dos alunos:

Luana¹: A principal mudança que a reforma trouxe foi na vida dos alunos com a mudança de matérias importantes para sua formação para aplicar matérias que em alguns casos tem pouco objetivo prático para suas vidas, como professora de geografia busco fazer o melhor que eu posso diante das mudanças que vem acontecendo.

Sergio¹: Na minha opinião a diminuição de algumas cargas horárias prejudica tanto o estudante quanto o professor, pois fica limitado a desempenhar um trabalho mínimo e ao educando de adquirir conhecimento.

Muitos docentes expressaram estar revoltados com a lógica de formação que a reforma do Novo Ensino Médio está criando. Dos dez docentes, sete relataram a necessidade de readequações para se colocar diante do que é exigido pela reforma, devido ao número menor de aulas de geografia. Seguindo essa lógica, muitos acabam por escolher o Ensino Fundamental ou tendo que trabalhar com os itinerários formativos. Uma pequena parcela dos docentes não

se posicionou de forma tão negativa diante das suas reorganizações quando se trata da disciplina de geografia, afirmando que focam apenas em desenvolver planos de aula e de ensino que desempenhem as habilidades exigidas pelo currículo:

Aline¹: *Atualmente leciono para o ensino fundamental.*

Gabriel¹: *Não participo, não tenho esta disciplina.*

Marcelo¹: *Mudanças drásticas/ em adaptação.*

Claudio¹: *Tem sido uma experiência confusa em relação a finalidade dessas disciplinas e do aumento da carga horária, a escola e a diretoria de ensino não têm muito o que fazer a não ser tentar aplicar essas mudanças da melhor forma possível (Trabalha com os itinerários).*

Daiane¹: *Por ser algo novo muitas vezes temos insegurança, mas por meio de capacitações buscamos desenvolver ações pedagógicas que resulte em novas aprendizagem (Trabalha com os itinerários).*

Particularmente, foi possível notar uma maior revolta dos docentes com mais tempo de trabalho na educação pública, quanto a parte estrutural na implantação da Reforma do Novo Ensino Médio. No geral, quase todos compartilham da mesma opinião negativa sobre estes aspectos. Contudo, em relação aos mais jovens as respostas foram menos incisivas em relação a isso, sendo quase uma unanimidade por parte dos docentes com menos tempo de atuação na educação, talvez por uma menor experiência em relação aos efeitos práticos do ensino curricular ou até mesmo uma maior aceitabilidade diante de mudanças:

Aline¹: *É revoltante, afinal estão pensando em profissionais braçais e não em pessoas autônomas e independentes que visam um futuro além do que eles vivenciam atualmente. E nós quanto professores de geografia apresentamos a eles um mundo de possibilidades, além do que eles estão acostumados.*

Gabriel¹: *Não posso opinar (Docente mais jovem).*

Daiane¹: *O professor não teve uma formação para ensinar o protagonismo e trabalhar à questão socioemocional.*

A reforma aparentemente reconhece a diversidade acima apontada quando, ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos. Atuando ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos setores mais empobrecidos, o governo que institui a reforma atua, relativamente a tais políticas, em sentido oposto, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las. FERRETTI, 2018, p. 32.

Ainda no campo das limitações estruturais e orçamentárias, uma questão interessante foi apontada em relação as escolas de ensino integral que, segundos os docentes, sofrem com infraestruturas inadequadas para desenvolver atividades extraclasse, além de espaços para o descanso dos alunos em momentos de intervalos e almoço, já que a quantidade de horas que os alunos passam nas escolas aumentaram:

Aline¹: *A estrutura é falha, afinal de contas trabalho em uma escola de tempo integral, e nossos estudantes e docentes deveria ter o mínimo de condições físicas para realização de atividades extraclasse, atividades culturais e espaço para descanso durante o horário de almoço ou jantar de ambos (Meridiano).*

Marcia¹: *Regular, não atende de forma adequada ao que é exigido para um bom desempenho dos docentes, alunos e alunas (Jundiaí).*

Sergio¹: *Trabalho em uma escola de tempo integral (PEI) devido as mazelas da educação a escola possui uma estrutura adequada para ensino, porém algumas questões ainda deixam a desejar, como ar-condicionado nas salas de aula e dos professores (Meridiano).*

Este aspecto gera uma boa reflexão, pois não se trata apenas de modificar o formato de ensino, modificar o currículo, ampliar carga horária aqui e diminuir carga de lá, precisa-se colocar na balança também uma questão espacial diferente da que é oferecida atualmente por algumas unidades escolares. Uma questão espacial que, na atualidade, a maioria das escolas não possui. A maioria das unidades escolares apresentam estruturas pouco pensadas para um bem-estar e momentos de lazer, são pouco atrativas e totalmente despreocupadas com os próprios docentes. Relatos assim são apenas em relação aos investimentos em escolas de tempo integral, dos dez questionários respondidos, cinco docentes responderem que não possuem uma estrutura adequada para sua atuação docente, incluindo unidades escolares que não possuem período integral.

Estrutura das escolas é um condicionante anterior à própria reforma. A arquitetura das escolas, no que se refere ao ambiente físico ou equipamentos disponíveis, é pensada a partir dos interesses dos construtores, das editoras, daqueles que vendem produtos para a escola e muito pouco a partir das reais necessidades da prática pedagógica, em relação aos tempos e espaço dos estudantes. Quanto ao processo de escolha das trajetórias e itinerários, a questão é avaliar o próprio projeto de interdição da democracia escolar e pedagógica que reina nas estruturas educacionais, no caso de SP, especialmente com a contrarreação do governo paulista diante dos movimentos legítimos de ocupação das escolas em 2015. MAZETTO, 2023, p. 74.

Os docentes que reclamam da estrutura escolar, apesar de não ressaltarem aspectos de ambientes acolhedores, em geral se preocupam em pontuar o sucateamento da unidade escolar, a falta de equipamentos digitais suficientes para todos os estudantes. Quando os equipamentos são suficientes, a falta sentida é de um técnico em tecnologia ou informática para auxiliar no manejo, ou que ensine formas mais efetivas para utilização desses recursos digitais. Um apontamento trazido em dos questionários mostra uma questão pertinente sobre a parte de investimentos na educação e como a falta dele vai se refletindo em muitos aspectos a serem resolvidos e que poderiam ser previstos:

Jorge¹: [...]muitos equipamentos digitais sendo incorporada nas escolas, porém falta professores de tecnologia e informática que ensinem de formas mais efetivas como utilizar esses recursos (São Carlos).

Claudio¹: Uma boa estrutura, porém, sucateada (Piracicaba).

No entanto como vem sendo tratado durante o trabalho não parece haver uma preocupação diante deste cenário de desvalorização docente e falta de investimentos básicos na educação por parte das políticas públicas, visto a velocidade e o pouco tempo para readequações que a reforma e o currículo trouxeram, além também da falta de infraestrutura necessária por muitas escolas para aplicação do que é exigido nos currículos e na reforma, Lenardão (2009), faz alguns apontamento em relação ao a desvalorização da educação.

Trata-se, pois, de investir no sentido contrário ao da educação para a globalização, cujo horizonte está dado pela formatação de seres “empregáveis” ou que se transformam em “capital humano”. São idéias-força que “educam”, no sentido de transmitirem valores, princípios e, até mesmo, uma suposta nova ética social a ser incorporada no plano da sociabilidade mas que, na prática, encerram os indivíduos na redoma de vidro do “cada um por si”, ou dos “competentes” e “incompetentes” para viverem no mundo contemporâneo. LENARDÃO, SANTOS, 2009, p. 39.

As evidências dessas afirmações podem ser lembradas com alguns docentes e seus apontamentos pertinentes para as discussões, mesmo que redundantes aos relatos já apresentados, no entanto ajudam a reforçar a argumentação defendida:

Luana¹: *O governo estadual vem exigindo muito e respaldando muito pouco.*

Sergio¹: *Infelizmente vem deixando a desejar pois em algumas situações só está visando uma mão de obra semiqualficada.*

Marcia¹: *A maior mudança foi na carga horaria, acredito que falta melhorias em relação a implantação da reforma.*

Vitória¹: *As mudanças são as novas disciplinas (Itinerário Formativo), me posiciono estudando e me capacitando para ministrar essas novas disciplinas.*

Contudo, esta não é a única realidade, o estado de São Paulo possui grandes disparidades quando se trata de infraestrutura proporcionada para as unidades escolares e para a atuação docente, e isso fica evidente nas respostas dos questionários, pois se de dez, cinco apresentaram

aspectos negativos outros quatro docentes afirmaram atuar em unidades escolares que os proporcionam uma boa estrutura que os auxiliam nas suas atuações docentes.

Um único docente com menos tempo de trabalho não soube dizer se a estrutura onde trabalha é adequada, pois afirma ser difícil fazer uma análise sem a experiência em outras unidades escolares para um efeito de comparação:

Daiane¹: *A estrutura da unidade escolar é adequada para que eu enquanto professora, possa desenvolver meu trabalho docente (Fernandópolis).*

Gabriel¹: *Não tenho muito conhecimento para comparação, porém me parece uma estrutura adequada, na qual não vejo carências (Fernandópolis).*

Jorge¹: *Estrutura adequada, sala de informática equipada, sala de aula com tv, computador, internet para ministrar as aulas em slide (São Carlos).*

Luana¹: *A escola tem uma boa estrutura, não tenho problemas para trabalhar sobre este aspecto (São José do Rio Preto).*

Vitória¹: *A estrutura da escola que atuo é excelente (macedônia).*

A falta de definição de meios, garantias e obrigações por parte do Estado, sistemas de ensino e escolas dificultou a viabilização da educação em tempo integral no Ensino Médio. A ampliação da carga horária para 1.400 horas anuais, com jornada diária de sete horas, não considerou a realidade de muitos jovens que precisam conciliar trabalho e estudos. Experiências anteriores de educação em tempo integral demonstraram que a falta de infraestrutura adequada pode agravar a evasão escolar. A imposição do horário integral pode resultar na exclusão de estudantes que não têm condições de se adequar a essa modalidade. ALVES, 2023, p. 35.

A realidade atual dos docentes de geografia está passando por um monitoramento de acesso dos docentes aos conteúdos que eles recebem do governo do estado. Esses conteúdos são aulas já preparadas pelo estado e cabe aos docentes fazerem as adaptações necessárias para as suas realidades para poderem aplicá-las. Alguns docentes relataram constrangimento em relação a esses tipos de práticas por parte do estado, de modo que se sentem obrigados a seguir

as aulas previamente preparadas. Além disso, sentiram sua privacidade invadida em relação a sua atuação como docentes:

Aline¹: *Atualmente o governo do Estado de São Paulo envia aos docentes aulas preparadas, no qual o docente deve adaptar a sua realidade. Acho um pouco constrangedor pois somos monitorados por acesso. E as aulas enviadas são em grande quantidade. Essa é a minha maior dificuldade.*

Daiane¹: *É um desafio tendo em vista que além de desenvolver as habilidades, competências previstas na BNCC temos que trabalhar as competências socioemocionais.*

Jorge¹: *Procuro sempre ver as habilidades exigidas e seguir o currículo pois a cobrança é que seguimos as aulas do material digital do governo.*

Este cenário é preocupante quando pensamos na autonomia docente, pois condiciona o que o docente deve ensinar aos alunos, porém, quem determina o saber dos alunos? E qual o interesse em moldar a atuação docente? São algumas questões que vão surgindo a partir dos relatos, o que corrobora com o que foi apresentado anteriormente a respeito do projeto político e ideológico neoliberal que vem tomando conta da sociedade e da educação pública. Uma forma de implantar essa lógica é por meio do controle da educação, do controle da narrativa usada pelos docentes, do controle de disciplinas que estimulam o pensar crítico, que auxiliam os jovens a pensarem sua própria realidade, obrigando os docentes se tornem cúmplices da formação de uma mão-de-obra semiquificada e pouco crítica.

Muitos docentes também aduziram que somente com o currículo da BNCC seria muito difícil desenvolver as aulas da disciplina e que necessitam de auxílios de outros materiais para a construção de um material didático que atenda as exigências e habilidades impostas pelo currículo. No entanto, sempre norteados pelos materiais de ensino que são entregues pelo estado de São Paulo (como já apontado), e que são obrigados a seguir à risca:

Claudio¹: *O Currículo da BNCC abrange uma série de demandas e com o auxílio mais detalhado do Currículo Paulista é possível desenvolver o que é exigido.*

Gabriel¹: *Um pouco complicado de início devido ao sistema ter mudado muito desde a minha formatura.*

Luana¹: *Acredito que seria muito difícil me organizar apenas utilizando a BNNC.*

Marcelo¹: *Sobrecarrega provocando perda de foco na prioridade.*

Cinco dos dez docentes também afirmaram não estar participando dos itinerários formativos, porque, segundo alguns deles, esse formato ainda apresenta um modelo confuso. Em relação aos outros cinco docentes que têm itinerários formativos, as respostas apresentam muitas divergências de opiniões quando comparadas umas com as outras. Alguns docentes relatam que não entendem bem a finalidade dessas disciplinas e se sentem bastante confusos em relação a isso (como os que não tem itinerários formativos). Além do mais, também existe uma questão de insegurança por se tratar de um formato novo sem muita referência para poder pautar as práticas pedagógicas e que se caso existissem poderiam auxiliar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Luana¹: *Tenho participado, mas ainda não tenho uma opinião formada, porém pode melhorar e a escola também tem muita coisa a melhorar na parte da coordenação (Trabalha com os itinerários).*

Marcelo¹: *É uma novidade em adaptação. A Diretoria de Ensino e a Escola procuram atender as exigências (Trabalha com os itinerários).*

Jorge¹: *Não tenho participado.*

Marcia¹: *Não tenho participado, pois ainda não compreendo muito bem qual a finalidade do aumento da carga horaria com disciplinas que não contemplam a importância das demais que foram enxugadas, com relação a DE e a escola elas fazem o podem.*

Sergio¹: *Não possuo itinerários formativos.*

Vale uma ressalva para uma resposta positiva de um dos docentes, em relação a sua unidade escolar e sua prática docente, em que fala do apoio formativo recebido para o capacitar:

Vitória¹: *Sim tenho participado dos Itinerários formativos minha experiência tem sido boa como se fosse aulas do currículo, pois os itinerários estão no currículo em forma de descritores e habilidades a serem trabalhadas com os estudantes. Tenho sempre respaldo da escola, da diretoria e tem muitos cursos na EFAP para formação (Trabalha com os itinerários).*

A fala do docente apresenta uma escola que assumiu o projeto, que entende as dificuldades de adaptação dos docentes e que está, enquanto coletivo, buscando saídas, como a preparação dos docentes para encarar os novos componentes curriculares. Pode-se inferir isto da fala da docente. O mesmo parece não se verificar nas unidades escolares dos demais docentes que responderam ao questionário

Nos limites de um tratamento estatístico de um questionário aberto, podemos verificar que 80% dos docentes em geografia não consideram que sua graduação os tenha preparado para ministrar os itinerários formativos de forma efetiva, o que demonstra um posicionamento muito claro e um dado muito sério, pois suas repostas no questionário foram curtas e objetivas a respeito de seus preparos para os itinerários:

Claudio¹: *Não.*

Jorge¹: *Não.*

Luana¹: *Não.*

Marcelo¹: *Não.*

Os outros docentes afirmam que não foram capacitados, e um exemplo pratico para isso pode ser por considerarem que suas formações não dizem a respeito de lidarem com capacidades socioemocionais ou ensinar um protagonismo aos jovens (Como a fala da docente Daiane¹ trazida na p. 40 deste trabalho).

Os jovens (como já ressaltado antes), são os que mais sofrem com todas essas mudanças. Muitos até gostam de alguns projetos de itinerários formativos que são propostos, mas existem

muitos aspectos que eles não conseguem identificar um efeito prático para suas realidades e logo se entediam. Segundo os docentes, os alunos reclamam muito da falta de diálogo de alguns projetos com os seus cotidianos, além também da falta de paciência com a carga horária aumentada, reclamando da quantidade de tempo que são obrigados a estarem na escola:

Gabriel¹: *A opinião que tive por parte dos estudantes foi que eles sentem que estão passando tempo demais na escola, eles gostam dos projetos, mas alguns destes não agregam para eles.*

Claudio¹: *Não gostam muito, mas ainda é uma fase de adaptação.*

Marcelo¹: *Muitos reclamam da permanência excessiva na escola de tempo integral.*

Sergio¹: *Que poderia promover uma melhor qualidade de ensino e desenvolver habilidades e competências visando preparar o estudante para o mercado de trabalho.*

O impacto disso se torna negativo quando levamos em conta o que já foi apontado no trabalho em relação a algumas unidades escolares, cujo espaço não atende a um bem-estar dos alunos, como espaços para recreação, e mesmo dos docentes em seus momentos de intervalo. Os ambientes por não serem enriquecidos e mais acolhedores também se tornam mais um componente negativo, diante das mudanças curriculares. Muitas escolas têm sempre uma aparência cinza com muros enormes e cheio de grades com arames, impondo uma aparência mais agressiva, pouco atrativa e que em alguns caso lembram até cadeias.

Para os jovens, o Ensino Médio tem sido ancorado em dois grandes eixos: trabalho e formação para a vida. Em tempos de reformas, esse discurso é também utilizado pelo Estado como ponto de partida de uma modernização, por meio da flexibilização curricular, da promessa de uma rápida inserção no mercado de trabalho, e de uma formação precária, principalmente para jovens pobres que frequentam as escolas públicas. A presença de jovens no mercado de trabalho tem aumentado nos últimos anos, e também há o aumento dos índices de desemprego; afinal, muitas vezes, essa inserção ocorre de forma precária para os filhos de trabalhadores. RAMOS, SILVEIRA, VIANNA, 2018, p.107.

Vivemos em um país em que, desde o século XX, lidamos com a educação e o ensino em um modelo diferente da lógica neoliberal que vem se acentuando a partir dos anos 1990.

Portanto, muitos cidadãos não têm uma visão de mundo sob a ótica neoliberal, o que é terrível para um sistema capitalista. Agora fazendo um esforço em pensar essa percepção que muitos grupos políticos neoliberais têm da atual sociedade, aliado com um desejo de formar ideologicamente uma sociedade neoliberal, qual o principal campo precisa mudar para que esses objetivos sejam alcançados? A educação, com implantação de modelos neoliberais na educação em dez anos já se tem toda uma geração que logo se tornará adulta sobre uma ótica ideológica individualista, que as atuais reformas educacionais e políticas públicas de educação, infelizmente, vão ajudar a formar.

O aprofundamento das parcerias entre o poder público e o setor privado pode ser retomado desde a Reforma do Aparelho de Estado nos anos 1990, quando as entidades privadas lançam mão de ações “filantrópicas”, intervindo em diversas áreas do bem público, inclusive na educação. Desde então, distintas formulações foram realizadas, em âmbito nacional e internacional, a fim de reelaborar as diretrizes norteadoras da participação dos grupos privados na oferta de serviços públicos que, até então, eram compreendidos como exclusivos ao Estado. GOULART, 2021, p. 14.

Não se trata apenas de governos de direita ou esquerda, trata-se de um projeto de país. Assim, não adianta apenas revogações e o retorno a projetos políticos anteriores, pois projetos como esse da reforma do Novo Ensino Médio, mesmo que revogados, estiveram por alguns anos causando seus efeitos nocivos entre a classe trabalhadora. Portanto, seus impactos em uma parcela da sociedade já foram causados, e um governo minimamente mais alinhado com a classe trabalhadora que se proponha a revogar esta reforma não é o suficiente. Projetos como este são tão drásticos aos direitos sociais dos cidadãos que nos fazem perder o norte de onde estávamos e para onde deveríamos caminhar, uma vez que o retrocesso é enorme a disputa se volta para retomar uma realidade que outrora já pensávamos em como superá-la. É por conta de projetos ideológicos contrários a esse avanço, através de políticas públicas que eles conseguem aparatos para que retrocessos aconteçam e o debate no campo educacional retroceda, nesse cenário uma revogação é importante, mas não muda o fato de terem atrasado o avanço educacional para mais uma geração obrigada a lutar pelo básico, ao invés do acesso a uma educação mais justa e com mais equidade em relação as classes sociais e infraestruturas escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos objetivos estabelecidos para este trabalho, é possível afirmar que os efeitos nocivos da implantação cada vez mais acelerada de políticas neoliberais na educação pública são imensos, abrangendo os mais diversos âmbitos da educação, mas também da sociedade, pois quando se trata de políticas com viés neoliberal está sendo tratado também uma questão ideológica como um projeto de país.

Esse projeto vai se estabelecendo na educação pública, afetando o docente de geografia através da desvalorização deste componente curricular no Ensino Médio, transformando a disciplina de geografia em um componente dos itinerários formativos da Ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, a redução da carga horária, leva a uma necessidade de readaptação ao novo modelo de Ensino Médio, ou a necessidade de ministrar aulas apenas no Ensino Fundamental, abandonando a etapa final da Educação Básica.

Outro componente importante é a pouca autonomia para atuação docente no estado de São Paulo, porque não é apenas o currículo paulista e BNCC que norteiam as diretrizes e habilidades curriculares a serem aplicada aos alunos, os conteúdos das aulas já são entregues prontos para os professores, certamente preparados por alguma dessas empresas que prestam serviços educacionais ao estado. Cabe agora ao docente trabalhar com este material já pronto, realizando apenas pequenas adaptações de acordo com suas realidades escolares. Tal política acaba por se configurar num controle da narrativa dos docentes e de sua atuação pedagógica. Em 2017 já ressaltava Girotto:

Um dos elementos que mais chama a atenção é a velocidade imposta pelo governo federal na elaboração deste documento [BNCC]. Sua primeira versão (no caso da geografia, elaborada por alguns especialistas) foi apresentada para a consulta virtual no final do segundo semestre de 2015, sendo que o primeiro prazo para sugestões era dezembro do mesmo ano. Após pressão de professores e comunidade em geral, o prazo foi estendido para março de 2016. No entanto, estamos nos referindo a um período de seis meses para a construção de uma proposta curricular que irá afetar 50 milhões de alunos em todo o país. GIROTTO, 2017, p. 332 e 333.

Depois do golpe de 2016, que levou ao impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, a aceleração foi ainda maior e as consultas cessaram. Ao final de 2017, tivemos então, a aprovação da BNCC.

Em relação aos efeitos nocivos na vida dos jovens alunos, pode-se constatar uma mudança drástica em como as próximas gerações serão formadas e qual visão de mundo elas terão, pois, a formação do Novo Ensino Médio se preocupa com uma formação de um sujeito que se enxerga como um empreendedor de si, individualizando a responsabilidade de ascensão ou não ao mercado de trabalho, como apontou Almeida e Trevisol (2019, p. 203). Isso reflete em formações semiquualificadas voltadas a atender as demandas do mercado por mão-de-obra barata, ao invés de disputarem vagas por melhores colocações no mercado de trabalho através do ingresso nas universidades. Ou seja, a nova política educacional e curricular tem lhes negado uma formação que desenvolva o pensamento crítico e as possibilidades de criar novas oportunidades nos seus projetos de futuro.

Na atual conjuntura do novo Ensino Médio, somente as disciplinas de português e matemática são consideradas fundamentais, enquanto todas as outras se tornam itinerários formativos a serem escolhidos. No entanto, o ENEM e os vestibulares continuam a exigir todos esses saberes como sempre foi, mesmo que os jovens de escolas públicas não tenham mais o mesmo contato que tinham antes de passarem para o Ensino Médio e terem as cargas horárias de diversas disciplinas reduzidas. Isto indica que, para os estudantes que queiram seguir seus estudos em curso superior, o acesso às universidades passará por cursinhos pré-vestibulares, ou seja, por um segmento do mercado educacional que se consolida no país.

A respeito de como a geografia escolar está se reorganizando diante da Reforma do Ensino Médio, é possível perceber uma recolocação de muitos docentes que, no antigo modelo, certamente estariam ministrando aulas no Ensino Médio, mas neste atual momento estão optando por ministrar aulas de geografia somente no Ensino Fundamental, porque o Ensino Fundamental não teve a carga horária de geografia reduzida, além do fato de não terem que participar dos itinerários formativos que, para muitos docentes, é algo muito confuso e pouco objetivo.

Reposições na carreira dos docentes de geografia vão nos mais diversos aspectos e sentidos, passando por questões da falta de formação para aplicação dos novos itinerários formativos, o abandono desta etapa da educação básica pela dificuldade de adaptação, a readequação das próprias práticas pedagógicas, sem esquecer de pontuar a luta para complementar a carga horária de suas grades curriculares.

Em relação aos docentes que atuam no Ensino Médio, muitos dizem ainda não ter se adaptado a esse novo modelo e que isso leva um tempo até mesmo para desenvolver as questões curriculares exigidas, tanto na BNCC como no Currículo Paulista. No entanto, se dizem muito

insatisfeitos, notando a característica de formação que esse novo modelo apresenta para os alunos e que obriga os docentes a fazerem parte dessa lógica educacional.

Sobre o aspecto dos docentes estarem se reposicionando nas escolas por contas das demandas curriculares da BNCC e do currículo paulista, eles afirmaram em suas falas que somente esses dois currículos não seriam suficientes para a elaboração de um material didático que contemplem as suas demandas para o ensino e aprendizagem dos alunos, como os docentes Jorge¹, Aline¹ e Daiane¹ relataram (p. 50 deste trabalho), em relação a parte curricular o relato da docente Aline¹ (Também p. 50), expõe o caráter controlador do governo do estado de São Paulo que envia materiais pré-estabelecidos para adaptação docente de acordo com sua realidade. Algumas literaturas consultadas também ressaltaram a falta de conexão dos currículos com as diversas realidades escolares, realidades docentes e dos próprios alunos, como mais um componente dificultador ao desempenho docente, por conta de uma certa tendência por partes dos currículos em homogeneizar a aplicação didática como se todos os sujeitos pertencessem a uma mesma realidade.

O controle sobre as diferentes etapas e processos que envolvem a ação educativa passa a ser o objetivo central de uma forma-curículo que separa execução e planejamento. Esta forma, por sua vez, é difundida como elemento neutro, dotado de certa cientificidade e apresentado como o único modelo de organização curricular capaz de produzir um ensino “eficiente”, conceito amplamente difundido pelos defensores da lógica tecnicista de educação. GIROTTI, 2017, p.421.

Sobre as limitações orçamentárias, é fato que estivemos durante um período em austeridade fiscal por conta da PEC que estabeleceu um teto de gastos para educação. Os investimentos públicos foram congelados por 20 anos. Os investimentos na educação poderiam estar sempre abaixo da inflação do ano de 2016, mesmo com o aumento da densidade demográfica do país. Ou seja, uma tragédia para a educação pública do país em vários aspectos, seja da melhoria da infraestrutura, seja para a valorização da carreira docente. Uma política pública que trata investimentos em saúde e educação como despesas, numa lógica de custo/eficiência.

No entanto, as maiores limitações orçamentárias notadas pelos docentes se dão por conta da parte estrutural das unidades escolares. Muitos relataram a falta de qualidade para desempenhar o que é exigido para educação, tanto pelo governo federal quanto pelo governo

estadual, além também da falta de um ambiente que proporcione um bem-estar tanto para os alunos quanto para os docentes.

Portanto, resumidamente, os impactos da Reforma do Novo Ensino Médio na escola e na vida dos docentes de geografia foram apenas um dos efeitos da implantação de uma ideologia neoliberal na educação pública, atacando disciplinas com a capacidade de desenvolver nos jovens senso crítico para questionar a realidade que impuseram a eles, sem direito de escolha. A mesma realidade que recaiu sobre os docentes, obrigando-os a se reposicionarem dentro das escolas e nas suas próprias carreiras, enquanto a propaganda desse novo modelo propaga seu caráter inovador, de muitas oportunidades para os jovens que já querem se inserir no mercado trabalhado, dificultando a vida dos docentes e confundindo a cabeça dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T et al. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**, *Ação Educativa*, [S. I.], 2015. p. 2 -113.
- ALMEIDA, M. L. P. TREVISOL, M. G. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, n. 3, v.12, set. 2019, p. 200 – 222.
- ALVES, D. V. R. **Mais do mesmo: Uma análise das reformas educacionais de 1971 e 2017**, 2023, Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.
- AZAMBUJA, L. D. **O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC: OS PERCURSOS DIDÁTICOS, DAS HABILIDADES ÀS COMPETÊNCIAS**, In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 14º, 2019, Campinas. 14º ENPEG. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019.
- BRASIL. Lei nº 95, 16 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. diário oficial da união. Seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre a reforma do ensino médio Brasileiro**. diário oficial da união. Seção 1, Brasília, DF, ano CLIV, n. 35, 16 fev. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. **Gov.br**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 28/10/2023.
- CAETANO, M. R. PERONI, V. M. V. O público e o privado na educação Projetos em disputa?, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?, **Terra Livre**, São Paulo, n.16, 1º sem. 2001, p. 133 – 151.
- CÁSSIO, F. GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, mai./ ago. 2022, p. 285 – 293.
- CÁSSIO, F. MOURA, F. XIMENES, S. B. Ataque ao Fundeb: intersecções entre ultraliberais e reacionários no projeto de privatização do fundo público, **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [S. I.], v. 12, n. 15a, 2022.
- CAVALCANTE, R. G. VAZ, M. R. T. A RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA, **Trabalhonecessário**, [S. I.], v.20, nº 42, 2022.
- CÉSAR, M. R. A. (Des)governos...: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea, © **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.12, n.1, p.224-241, jul./dez. 2010.
- DAHMER, R. L. NASCIMENTO, R. S. PRÁTICAS DE DOCÊNCIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E AÇÕES AMBIENTAIS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, **Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis**, Florianópolis, v. 1, n. p. 322 – 341, out. 2014.
- DERISSO, J. L. DUARTE, R. C. CRÍTICA AO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: PRECARIZAÇÃO E DESCARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 4, v.17, p. 1169 – 1185, out./dez. 2017.
- FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação, **Estudos Avançados**, [S. I.], 32 (93), p. 25 – 42, 2018.

GABRIEL, G. G. LIMA, B. S. A. VERGES, N. M. Currículo Paulista do Ensino Médio: implicações das reformas curriculares para o ensino de Geografia, **Boletim Paulista de Geografia**, [S. I.], n. 108, p. 50 – 69, jul./dez. 2022.

GIROTTTO, E. D. A GEOGRAFIA DA E NA ESCOLA: CONSTRUINDO NOVAS AGENDAS DE PESQUISAS E DE LUTAS, **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 16(2), p. 156-175, jul./dez. 2018.

GIROTTTO, E. D. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL, **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GIROTTTO, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174 2018.

GOULART, D. C. MOMAIZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações, **pensata**, [S. I.], v.10/n.1, p. 13–36, jul/2021.

GUIMARÃES, L. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n.Especial, p. 1036 - 1055, 2018.

LENARDÃO, E. SANTOS, A. IDEOLOGIA NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO: UM PAR POSSÍVEL PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.26-38, mai.2009.

LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o ensino de geografia no contexto de reforma do ensino médio implantação da BNCC?. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 370-397, Jan.-Jun./2021.

MATTEI, L. O NOVO ARCABOUÇO FISCAL BRASILEIRO EM CONSTRUÇÃO, **Revista NECAT**, Rio de Janeiro, Ano 12, n. 23, p. 1-8, Jan.-Jun./2023.

MAZETTO, F. E. NOVO ENSINO MÉDIO: FEITO À IMAGEM E SEMELHANÇA PARA A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL, **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.15 n.2, p.57-77, ago./2023.

MESQUIDA, P. SAMPAIO, C. M. A. SANTOS, M. S. DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178 , set./dez. 2002.

RAMOS, N. V. SILVEIRA, E. S. VIANNA, E. S. O “NOVO” ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS SOBRE A RETÓRICA DA REFORMA, JUVENTUDES E O REFORÇO DA DUALIDADE ESTRUTURAL, **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v.20, n.43, p. 101-118, Jan./Abr. 2018.

REIS, L. F. IMPACTOS DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95/2016 NO FINANCIAMENTO DAS DESPESAS DO GOVERNO FEDERAL COM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (MDE): 2018-202, **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 13, p. 01-25, 2023.

VENTURA, M. Como ficará o orçamento para a saúde e educação na nova regra fiscal do governo Lula?. **O globo**, 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/03/como-ficara-o-orcamento-para-saude-e-educacao-na-nova-regra-fiscal-do-governo-lula.ghtml>>. Acesso em: 28/10/2023.

APÊNDICE 1: MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO

**Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologias
Campus de Presidente Prudente**

Questionário

Política neoliberal para a educação básica: o novo ensino médio e os desafios dos professores de geografia.

Trabalho de conclusão de curso, desenvolvido com o objetivo de conhecer as percepções dos Professores e Professoras de geografia do ensino público, acerca da implementação de políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Novo Ensino Médio. O questionário que você está sendo convidado a responder visa acessar justamente o pensamento de docentes de geografia da educação básica.

Dito isto, ficaremos imensamente gratos se você pudesse participar pesquisa respondendo as questões abaixo. Imaginamos que esta ação não deve tomar mais do que 20 minutos de seu tempo.

Orientador: Prof. Dr. Nécio Turra Neto

Estudante: Guilherme Martins Fernandes

Data: __/__/__

1. Qual é o seu nome e a(s) escola(s) em que atua?

2. Em qual instituição você fez sua graduação em geografia?

3. Há quanto tempo você já atua no magistério?

4. Como você descreveria a estrutura escolar que você tem a disposição para desenvolver o seu trabalho docente?

5. Como a Reforma do Ensino Médio tem afetado a sua prática docente?

6. Com relação ao currículo da BNCC, como é se organizar para desenvolver as aulas de Geografia e atender as demandas exigidas pelo currículo?

7. Como você, como docente de geografia tem se reposicionado na sua carreira docente, diante da diminuição da carga horária desta disciplina no Ensino Médio?

8. Você tem participado dos itinerários formativos? Como tem sido a sua experiência nesta ação? Qual o respaldo da escola e da diretoria de ensino?

9. Você considera que o curso de licenciatura em Geografia te preparou para aplicar os itinerários formativos de forma efetiva?

10. Na sua opinião, quais as principais mudanças ou reorganizações trazidas pela Reforma do Novo Ensino Médio? Como você se posiciona diante delas?

11. Você já teve que dar aulas de outra disciplina por ser do campo das ciências humanas e suas tecnologias?

12. Você é habilitado para dar aulas de outras disciplinas que não sejam Geografia?

13. Como você avalia a recepção dos estudantes a este conjunto de reformas, tanto BNCC, quanto do Novo Ensino Médio?

14. Como você avalia a política educacional, até o momento, do novo governo estadual?
