GEOUERJ

e-ISSN 1981-9021
ARTIGO

EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE 4 REDES DE ENSINO DE SÃO PAULO

EFFECTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE HIGH SCHOOL REFORM ON GEOGRAPHY TEACHING: perception of teachers from 4 education networks in São Paulo

EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: percepción de profesores de 4 sistemas escolares en São Paulo

Eduardo Donizeti Girotto [a]

[a] Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2024.86165

Correspondência: egirotto@usp.br

Recebido em: 26 jul. 2024
Revisado em: 07 ago. 2024
Aceito em: 06 dez. 2024

RESUMO

O artigo tem como principal objetivo analisar os possíveis impactos da implementação da reforma do Ensino Médio sobre o ensino da geografia a partir da percepção de docentes desta disciplina que atuam em diferentes redes de ensino no estado de São Paulo. Para tanto, foram entrevistados 12 docentes de geografia atuando em escolas de Ensino Médio no Estado de São Paulo, com diferentes características pessoais e profissionais. Os resultados indicam uma visão negativa dos docentes sobre os efeitos da reforma sobre o trabalho docente em geografia, sendo mais intensa esta percepção entre aqueles que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo e menos entre aquelas em atuação em escolas privadas destinadas às classes A e B. No caso dos docentes da rede estadual paulista, a visão negativa da reforma se articula com a forma como a mesma vem sendo implementada na rede, sem a participação dos professores, e está também relacionada com os efeitos já sentidos pelos docentes, em especial, vinculados a perda de autonomia sobre os conteúdos e processos de ensino-aprendizagem em decorrência da ampliação do controle, excesso de burocracia e padronização dos materiais didáticos.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Ensino de Geografia; Trabalho docente; Currículo; Desigualdades escolares.

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze the possible impacts of implementing the high school reform on geography teaching based on the perceptions of geography teachers working in different education systems in the state of São Paulo. To this end, 12 geography teachers working in high schools in the state of São Paulo, with different personal and professional characteristics, were interviewed. The results indicate a negative view of teachers regarding the effects of the reform on geography teaching, with this perception being more intense among those working in the state education system of São Paulo and less so among those working in private schools for classes A and B. In the case of teachers in the state education system of São Paulo, the negative view of the reform is linked to the way it has been implemented in the system, without the participation of teachers, and is also related to the effects already felt by teachers, especially those linked to the loss of autonomy over teaching-learning content and processes due to increased control, excessive bureaucracy, and standardization of teaching materials.

Keywords: High school reform; teaching Geography; teaching work; curriculum; schools inequalities.

RESUMEN

El objetivo principal del artículo es analizar los posibles impactos de la implementación de la reforma de la educación secundaria en la enseñanza de la geografía a partir de la percepción de profesores de esta disciplina que actúan en diferentes redes educativas en el estado de São Paulo. Para ello, se entrevistaron 12

2024 Girotto. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons BY-NC-SA 4.0, que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comercias, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

profesores de geografía que trabajan en escuelas secundarias del estado de São Paulo, con diferentes características personales y profesionales. Los resultados indican una visión negativa de los docentes sobre los efectos de la reforma en el trabajo docente en geografía, siendo esta percepción más intensa entre quienes trabajan en la red educativa estatal de São Paulo y menos entre quienes trabajan en escuelas privadas dirigidas a las clases A. y B. En el caso de los docentes de la red estatal de São Paulo, la visión negativa de la reforma está vinculada a la forma en que ha sido implementada en la red, sin la participación de los docentes, y también se relaciona con los efectos ya Los problemas que sienten los docentes están especialmente relacionados con la pérdida de autonomía sobre los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje como resultado del mayor control, la burocracia excesiva y la estandarización de los materiales didácticos.

Palabras-clave: Reforma de la educación secundaria; enseñanza de Geografía; trabajo docente; curriculum; desigualdades educativas.

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, conhecida popularmente como "Novo Ensino Médio" (NEM), produziu mudanças significativas na forma como esta etapa da educação básica está organizada no país. Implementada com o objetivo, no nível do discurso, de tornar o ensino médio mais flexível e alinhado com as demandas de inserção dos jovens de maneira mais intensiva no mundo do trabalho, a reforma introduz várias mudanças que afetam diretamente a organização curricular e, consequentemente, a forma como a geografia é ensinada nas escolas.

Uma das principais alterações trazidas pela reforma é a redução no número de disciplinas obrigatórias. O discurso que sustenta a reforma preconiza uma abordagem mais interdisciplinar e com maior liberdade de escolha dos estudantes, uma vez que, pelo menos em tese, permite aos alunos escolherem uma trajetória no Ensino Médio mais alinhada com seus interesses, seja em idiomas, matemática, ciências naturais, ciências humanas e sociais aplicadas ou educação técnica e profissional. Do ponto de vista do ensino de geografia, essa reestruturação significou que essa disciplina, que costumava ser organizada de forma independente com um número fixo de horas dedicadas a ela, agora, muitas vezes, é integrada a módulos interdisciplinares mais amplos.

Aprovada em 2017, a reforma deveria ter tido a sua implementação a partir do ano de 2019. No entanto, em decorrência do contexto da pandemia de COVID-19 que impactou o funcionamento dos sistemas de ensino por um longo período no país, a implementação foi adiada, tendo sido iniciada, de fato, em 2021 na maioria das redes de ensino. Desse modo, ao final do ano de 2023, estamos diante do primeiro conjunto de estudantes formados pela nova proposta de organização do Ensino Médio no país.

Desse modo, neste artigo temos como principal objetivo analisar os possíveis impactos da implementação da reforma do Ensino Médio sobre diferentes aspectos do ensino da geografia a partir da percepção de docentes desta disciplina que atuam em diferentes redes de ensino no estado de São Paulo. Trata-se de resultado parcial de projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Nacional (CNPq), coordenado em âmbito nacional, reunindo pesquisadores e pesquisadoras de diferentes universidades públicas do país, com o objetivo de mapear os efeitos da reforma do ensino médio sobre a docência em geografia em suas distintas dimensões.

Para a realização desta etapa da pesquisa, entrevistamos 12 docentes de geografia atuando em escolas de Ensino Médio no Estado de São Paulo, com diferentes características pessoais e profissionais (Tabela 1), com o intuito produzir uma primeira aproximação com a temática dos

possíveis efeitos que a referida reforma tem provocado no trabalho diário dos professores de geografia. A tabela a seguir apresenta as principais características dos professores entrevistados.

Tabela 1. Características dos Entrevistados.

Professor	Tempo de atuação como docente de Geografia	Instituição de Formação Inicial	Rede Escolar na qual atua	Tipo de Contrato	Idade	Sexo
1	10	Pública	Municipal de São Paulo	Efetivo	34	Homem
2	12	Privada	Estadual	Efetivo	44	Homem
3	12	Privada	Estadual	Efetivo	40	Mulher
4	22	Privada	Estadual	Temporário	62	Homem
5	12	Pública	Privada	CLT	41	Homem
6	10	Privada	Estadual	Temporário	45	Mulher
7	20	Pública	Rede Técnica Estadual (CPS)	Efetivo	41	Homem
8	10	Pública	Privada	CLT	34	Homem
9	30	Privada	Estadual	Temporária	49	Mulher
10	13	Privada	Privada	CLT	33	Homem
11	10	Pública	Estadual	Efetivo	37	Mulher
12	12	Pública	Estadual	Efetiva	32	Homem

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados dos docentes entrevistados

Apesar de não representar a diversidade da composição social dos docentes de geografia em atuação no estado de São Paulo, a amostra nos possibilitou abranger 4 diferentes redes de ensino, com docentes com formação, tempo de atuação e forma de contrato de trabalho distintos, o que, como veremos na análise das entrevistas, nos possibilitou construir possíveis correlações entre a percepção dos docentes e estas diferenças mencionadas.

Os professores foram contatados por meio de formulários *online* disponíveis em diferentes redes sociais e, após análise prévia, as entrevistas foram realizadas usando o *Google Meet*. Todas as entrevistas foram transcritas para posterior categorização, feita com uso do *software* MAXQDA. A categorização foi realizada levando-se em consideração o roteiro prévio das entrevistas que abrangia questões referentes aos impactos da reforma do Ensino Médio sobre as seguintes dimensões do trabalho docente em geografia: condições de trabalho, relação com os materiais didáticos, impactos sobre o ensino de geografia, efeitos sobre as perspectivas dos estudantes. Em cada uma destas áreas, subcategorias foram propostas, o que permitiu compreender as similaridades e diferenças entre as percepções dos docentes entrevistados.

O texto do artigo encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira parte, realizamos uma breve revisão da literatura buscando identificar pesquisas recentes que tenham como foco a análise dos efeitos da reforma do Ensino Médio sobre o ensino de geografia. A ideia é compreender as principais evidências já produzidas no campo com o intuito de relacioná-las com aquelas produzidas no marco desta pesquisa. Após isso, passamos para a análise das entrevistas, com foco nas categorias previamente apresentadas e considerando as possíveis relações entre as percepções dos docentes e suas características de formação e atuação (rede de ensino, tempo de docência e tipo de contrato). Ao final, discutimos as principais evidências produzidas a partir da análise das entrevistas, indicando possíveis caminhos de continuidade da investigação, considerando se tratar ainda de processo em curso que merece atenção da comunidade acadêmica em decorrência dos efeitos que pode produzir sobre o campo do ensino de geografia.

REVISÃO DA LITERATURA: a reforma do Ensino Médio como objeto de pesquisa

Organizamos a revisão da literatura em dois momentos. No primeiro deles, analisamos como o tema das mudanças no Ensino Médio vem sendo abordada no âmbito da análise das políticas educacionais recentes no país. Para tanto, utilizamos a palavra-chave geral "reforma do Ensino Médio" e realizamos a busca por artigos produzidos a partir de 2017, ano de promulgação da reforma, no portal *Scholar*. Para esta primeira etapa da revisão da literatura, partimos do pressuposto de que tais mudanças em curso no país precisam ser analisadas considerando os processos multiescalares de reforma educacional que têm ocorrido nas últimas duas décadas em diferentes partes do mundo em decorrência da constituição daquilo que, em acordo como Laval (2019), iremos denominar de hegemonia neoliberal sobre a política educacional, caracterizada pelo avanço de novas formas de controle do trabalho docente e de padronização curricular.

Nesta perspectiva, Ferreti (2018) problematiza o conceito de qualidade da educação que está na base dos argumentos dos elaboradores da reforma do Ensino Médio. Segundo o autor, a necessidade da reforma foi apresentada como decorrente da baixa qualidade da oferta de educação média no país, sendo a solução para isso, segundo os elaboradores da reforma, a modificação curricular garantindo maior flexibilidade aos estudantes na escolha de seus percursos formativos. Para o autor, apesar do diagnóstico correto (a baixa qualidade do ensino ofertada), a solução apresentada não levou em consideração uma visão complexa do problema, uma vez que pouco são discutidas as condições de oferta desta etapa da educação básica, marcada por profundas desigualdades no país.

Ao se apoiar em uma visão estreita de currículo, tomando-o, muitas vezes, como sinônimo de documento curricular e não como uma construção social, marcada por diálogos, tensões e conflitos envolvendo diferentes dimensões, contextos, concepções e sujeitos em sua formulação, a reforma do Ensino Médio poderá contribuir, na perspectiva do autor, para reforçar as desigualdades educacionais no país, ao invés de atuar na direção de construir as condições necessárias para superá-las. Segundo Ferreti,

> 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 confiram 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. (2018, p. 32)

Em direção semelhante vão as análises feitas por Motta e Frigotto (2017). O principal aspecto discutido pelos autores diz respeito à maneira acelerada e pouco democrática através do qual a reforma foi aprovada. Feita, primeiro, por meio de Medida Provisória (746/2016) e depois tornada lei (13415/2017), a reforma foi marcada por um contexto singular da política institucional do país. Dois fatos são importantes de serem lembrados para que possamos situar melhor o significado de tal ação e que é um dos focos do texto elaborado pelos autores. O primeiro se refere ao golpe jurídico-político perpetrado contra a presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016, que elevou ao poder o então vice-presidente, Michel Temer. A MP da reforma do Ensino Médio foi uma das primeiras medidas adotadas pelo novo governo. Além disso, no mesmo ano de 2016, na esteira dos processos de mobilização estudantil iniciados em 2015, milhares de escolas públicas estavam ocupadas por estudantes,

principalmente de ensino médio, em vários estados da federação. Com diferentes pautas, os estudantes reivindicavam, entre outras coisas, maior participação nas decisões relacionadas às políticas que afetam diretamente o sistema educacional.

Diante deste contexto, de ampla mobilização política em diferentes escalas, é de estranhar, como apontam os autores, a velocidade pela qual a reforma foi apresentada e depois aprovada e a baixíssima participação da sociedade civil organizada, em especial, as representações estudantis, neste processo. Para os autores, é preciso localizar a reforma do Ensino Médio no bojo de um conjunto de outras reformas, com destaque para o congelamento dos gastos públicos, a reforma trabalhista e previdenciária, cujos princípios se organizam em torno da ótica dos fundamentos neoliberais contemporâneos e sua incidência sobre a gestão pública.

Ostermann e Santos (2021) acrescentam outras camadas de interpretação acerca dos possíveis significados da reforma do Ensino Médio e sua relação com outras políticas educacionais implementadas recentemente no país. Para os autores, um dos possíveis impactos da reforma do Ensino Médio se dará sobre a formação de professores, em especial, após a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de 2019. Articulada com a Base Nacional Comum Curricular, tomando-a como referência aos conteúdos básicos da formação, tais diretrizes ficaram popularmente conhecidas como BNC-Formação. Para os autores, "a educação pública praticada a partir do pacote de políticas (BNCC, BNCC-EM e as DCN-FP 2019) apresenta consistente caráter utilitarista minimalista, que aligeira, subtrai, reduz a formação dos jovens e dos professores ao mínimo de complexidade, necessário ao projeto neoliberal de "empreendedorismo popular" ou de "plataformização do trabalho" (2021, p. 1385).

Assim, neste primeiro conjunto de pesquisas acessadas, encontramos um posicionamento crítico em relação à reforma do Ensino Médio, seja em relação aos aspectos teórico-conceituais que a fundamenta, ao seu processo de elaboração e implementação ou aos possíveis efeitos que pode trazer ao sistema educacional brasileiro em diferentes dimensões. É importante ressaltar que os três artigos reunidos representam uma visão predominante no campo das pesquisas em educação que tem como objeto de estudo a reforma do Ensino Médio, não sendo quase presente visões positivas em relação a reforma e suas implicações no sistema educacional brasileiro.

Na segunda etapa da revisão da literatura, buscamos identificar como o tema vem sendo tratado no âmbito das pesquisas que têm como interface os campos da geografia e da educação. Para tanto, definimos como palavras-chaves "reforma do Ensino Médio"; "geografia"; "educação", e utilizamos

os mesmos critérios da pesquisa anterior: artigos publicados a partir de 2017, disponíveis no *Scholar*. Assim como no primeiro levantamento, predominam, entre os artigos disponíveis, uma visão negativa da reforma do Ensino Médio e dos seus efeitos sobre o ensino de geografia. Apresentamos quatro trabalhos como exemplos desta visão predominante.

Santos (2018) constrói sua análise dos efeitos da reforma do Ensino Médio sobre o ensino de geografia dialogando com as críticas elaboradas no âmbito das pesquisas em educação, enfatizando os possíveis significados e sentidos da mesma no contexto mais amplo das reformas educacionais brasileiras. O autor destaca os efeitos da reforma sobre a diminuição do número de aulas destinados aos conteúdos de geografia, bem como a perda do espaço desta disciplina na organização curricular do ensino médio. Os efeitos também são analisados considerando aquilo que o autor denomina de visão utilitarista do currículo de geografia proposto na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, com o esvaziamento de determinados conteúdos, em especial, aqueles de matriz crítica. Tal esvaziamento, na perspectiva do autor, pode resultar na formação cada vez mais precária do cidadão mutilado, fazendo uso de conceito proposto por Santos (1988).

Em perspectiva semelhante vão as análises realizadas por Bredariol (2019). Neste estudo, o autor analisa os efeitos da reforma do Ensino Médio sobre a organização curricular das escolas técnicas vinculadas ao Centro Paula Souza, do governo do estado de São Paulo. Cabe ressaltar que São Paulo tem uma das maiores redes de ensino técnico no país que oferta tal modalidade de ensino de forma concomitante, subsequente ou integrada. Ao se debruçar sobre os efeitos da reforma sobre as escolas técnicas de São Paulo, a partir da análise do currículo proposta para tais escolas como decorrência da implementação da reforma, o autor destaca a diminuição das horas aulas de diferentes componentes curriculares, inclusive geografia, principalmente nos cursos integrados, ou seja, aquelas que ofertam educação técnica e regular em uma mesma matrícula. Segundo o autor, “a Geografia e outras Ciências Humanas foram relegadas a segundo plano na organização curricular, tendo sua carga horária reduzida e tornando-se um apêndice visando a atender às necessidades de componentes da base técnica” (2019, p. 4144).

Souza e Bairro (2021) analisam os efeitos da reforma sobre a forma como os livros didáticos estão organizados. Como mencionado na introdução deste texto, a partir da reforma a geografia mudou de lugar na organização curricular do ensino médio. Em especial, a partir do 2º do Ensino Médio, tem deixado de ser ofertada como conteúdo específico, com autonomia disciplinar, e passado a fazer parte da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso tem produzido efeitos na forma como os livros didáticos para esta etapa da educação estão sendo organizados, com impactos também sobre a ação

dos docentes de geografia no ensino médio. De forma geral, os novos livros didáticos para o Ensino Médio têm contribuído para ratificar esta nova organização curricular, produzindo uma diminuição do espaço curricular da geografia, principalmente em termos do desaparecimento de conteúdos ou de sua assunção por outras abordagens (histórica, sociológica, etc.).

Por fim, Liz e Campos (2024) realizaram um estudo com docentes de geografia da educação básica da rede estadual do Paraná com o intuito de avaliar possíveis impactos da reforma do Ensino Médio percebida por tais docentes. Entre os principais resultados da pesquisa, destacam-se a percepção dos docentes sobre o aumento do controle dos conteúdos a serem ministrados em geografia, com consequente diminuição da autonomia sobre as diferentes dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a perda do espaço disciplinar da geografia no currículo, com diminuição no número de aulas e, por fim, os possíveis impactos destas mudanças sobre a formação dos estudantes da educação básica.

De modo geral, é possível perceber que ainda são escassos os trabalhos que analisam os impactos da reforma do Ensino Médio sobre o trabalho docente em geografia a partir da condução de pesquisas que envolvam análise de dados a partir das próprias experiências dos sujeitos vinculados a este processo. Isso ocorre, principalmente, por se tratar de uma política educacional com implementação recente (a partir de 2019) e que sofreu efeitos de implementação decorrentes do contexto da pandemia. Consideramos, dessa forma, fundamental a condução de pesquisas que, tomando como referência a análise de política educacional como um processo multidimensional e multiescalar, na perspectiva proposta por Ball (1994) e discutida por Mainardes (2006), reconheçam a percepção dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de implementação da reforma. Partimos do pressuposto, ancorados na análise do ciclo de políticas, com destaque para o contexto de prática da forma como elabora Ball, de que as políticas educacionais não adentram as escolas e ali se realizam de forma unilateral. Ao contrário, os sujeitos da educação desempenham um papel importante no processo de implementação da política, ora reproduzindo-a *ipsis litteris*, ora transformando-a, em partes ou totalmente. Diante deste pressuposto, é crucial analisar as representações dos sujeitos sobre a política educacional e sobre aquilo que fazem dela (o que não significa dizer que o que dizem é exatamente o que fazem). O que nos interessa, na análise aqui proposta é, assim, a representação dos docentes sobre a política, reconhecendo os limites existentes entre a representação e o real.

Assim, com o intuito de contribuir na produção de análises que possibilitem a discussão pormenorizada dos efeitos da reforma educacional em questão a partir dos pressupostos acima mencionados, passamos a análise das entrevistas realizadas.

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE OS IMPACTOS DA REFORMA

A elaboração do roteiro de entrevista foi feita considerando os possíveis impactos da reforma do Ensino Médio em diferentes aspectos do trabalho diário dos professores. Além de questões relacionadas às características pessoais e profissionais dos docentes, foram abordados temas vinculados aos possíveis efeitos da reforma sobre o cotidiano docente, abrangendo questões tais como condições de trabalho, material didático, visão sobre o ensino de geografia, avaliação e formação continuada.

Estes mesmos temas foram utilizados no processo de categorização realizado com o uso do *software* MAXQDA. Após a categorização, realizamos dois conjuntos de análise. No primeiro deles, discutimos os aspectos que se repetem na percepção docente, indicando, portanto, os efeitos comuns da reforma do Ensino Médio sobre o cotidiano do trabalho docente em geografia. Em um segundo momento, focamos nas diferenças de percepção entre os docentes e sua relação com aspectos pessoais e profissionais elencados.

Efeitos sobre condições de trabalho docente

Em relação a este primeiro tema da categorização proposta, a análise das entrevistas demonstrou existir entre a maior parte os docentes entrevistados uma percepção acerca da perda de autonomia em diferentes aspectos do trabalho diário como resultado do processo de implementação da reforma do Ensino Médio, conforme demonstram os trechos a seguir:

> *"Sinto que cada vez mais nossa liberdade como professor está perdida, não posso fazer nada que está lá, porque senão sofrerei as consequências de não conseguir lidar com esse conteúdo. Então, acho que, neste sentido, houve uma perda além do conteúdo, mas uma perda de experiência, entende? Porque eles não gostam dessas aulas, e eu também não gosto, e ficamos com isso, mas o que você vai fazer? Não posso mudar o que foi dito, estou em uma escola nova, onde constantemente estou sendo solicitado a fazer isso, então não estou mais em uma situação confortável de poder ir de cabeça, e querendo dizer o que penso, o que acho, então, muitas vezes tenho que aceitar muitas coisas que não quero aceitar"* **(Professor 11)**

> *"E agora temos slides este ano... Esses slides nos deixaram muito mais abismados. Muito mais engessados. Porque ele já te dá a sequência pronta. Por um lado, uau, ótimo, isso vai me poupar trabalho. Mas eu gostaria muito mais de ter o trabalho de criar a sequência, de montar as aulas. Ter um pouco mais de liberdade. Principalmente geografia, que precisa falar sobre acontecimentos atuais. E se você relacionar isso com o momento atual, com algo que está super mega engessado, fica muito complicado, muito difícil"* **(Professor 3)**

Nos relatos anteriores, é possível perceber que os docentes associam a perda de autonomia com as mudanças relacionadas aos conteúdos para o ensino de geografia, seja em termos dos materiais destinados para isso, seja na obrigatoriedade de usá-los, sem a liberdade de fazer modificações no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de a perda de autonomia ter sido relatada por diferentes docentes entrevistados, sua recorrência foi maior entre aqueles que atuam na rede estadual de educação de São Paulo.

Essa perda de autonomia é entendida por muitos professores como resultado do excesso de burocracia que impacta seus trabalhos diários:

> *Porque, no passado, era tão bom manter um diário online ou um diário de papel, era tão bom, você tinha aquele momento. Então, o que acontece? Temos que manter um diário, é um diário. E se você não fizer, será cobrado no final do período. Então, a sala é uma bagunça, mas você tem que parar, tem que registrar, tem que marcar presença, porque, do contrário, no final do período, você será cobrado. Então, é isso que temos que cuidar, são os alunos, é a atividade, o exemplo, ver se você está realmente fazendo. Então, são muitas coisas sobre sua vida que mudaram muito* **(Professor 9)**

> *Porque o professor tem que dizer onde ele está, não é? O que ele está fazendo naquele momento, quais aulas serão ministradas, os temas, as habilidades, qual é o objetivo da aula, não é? Uma organização semanal, certo? Semanal. Então, há todos esses documentos toda semana onde você está, o que você vai aplicar, qual é o objetivo desta aula, não é? Qual é o propósito, qual é o tópico, o conteúdo a ser coberto, que tipo de material, tecnologia, que metodologia ativa você usará. Então, essas são coisas semanais, certo? Então você escreve o documento durante a semana e diariamente se prepara e o faz de acordo com o documento que você já organizou, planejou, certo? Então isso exige muito* **(Professor 6)**

A sensação comum entre os docentes é de aumento da quantidade de ações que precisam realizar para além daquelas diretamente relacionadas aos conteúdos específicos da disciplina. Ao contrário, para os docente, esse excesso de burocracia cria uma situação na qual passam mais tempo com tais tarefas burocráticas do que com preparação de aulas, alterando suas relações com os conteúdos de ensino-aprendizagem:

> *Hoje, acho que o que está prejudicando os professores na preparação de aulas é a forma como o Estado quer nos impor essas aplicações, essas plataformas, esse conteúdo. Então, isso prejudica até o professor que realmente quer preparar uma boa aula. Acho que, se você somar o tempo, hoje você gasta muito mais tempo* **(Professor 4)**

> *Leva em média 4,5 horas por semana para organizar esses documentos, certo? Então você está tirando uma aula melhor, você está tirando tempo para estudar, certo? Porque você poderia estar estudando, fazendo outras coisas, aprofundando seu estudo em geral, fazendo cursos e você está escrevendo o documento. Mas o pior de tudo nem é a criação dos documentos em si. O pior de tudo é que são repetitivos, certo? O documento original, o documento principal, os outros são cópias do*

> *primeiro. Então acho que isso é o mais cansativo, certo? Você copia e cola, copia e cola, copia e cola vários documentos* **(Professor 6)**

É importante verificar como os relatos a seguir, de docentes da rede pública estadual, se contrapõem ao seguinte, feito pelo docente em atuação em uma escola privada destinada às classes A e B.

> *Eu não vejo. Nas escolas que estou, não vejo muita mudança, não. Porque tenho a impressão que essas escolas perceberam que essas burocracias produzem aulas piores. As aulas ficam piores, não tem jeito. Prepara a aula bonito, pensa em uma avaliação interessante, parte da sua expectativa de aprendizagem, faz boas questões para a prova no começo do curso, você sabe que vai ser aquilo, faz bem feita a aula. Então, é uma coisa interessante. Aqui nunca me pediram um planejamento* **(Docente 5)**

Enquanto há uma preocupação com a qualidade de aula ofertada aos estudantes e na garantia de tempo de autonomia para que os docentes possam se dedicar intensamente a esta atividade fim do processo educativo no relato anterior, há uma condição oposta entre os docentes da rede estadual, intensamente cobrados por atividades burocráticas e com menos tempo para se dedicarem aos processos de ensino-aprendizagem. Tal situação pode ser relacionada com aquilo que discute Lima (2020) sobre a relação entre a expansão digital e a burocracia estendida como características contemporâneas do processo educacional em diferentes partes do mundo. O autor argumenta que o aumento das práticas gerenciais na educação veio junto com a promessa de diminuir a burocracia e ampliar a autonomia e liberdade dos diferentes atores da educação. No entanto, essa promessa parece mais distante da realidade: em vez de liberdade, os professores estão diante de mais controle e menos autonomia. Com relação a esse processo, o autor indica:

> Uma nova coerção ocorre no contexto de uma cultura digital que se impõe como uma cultura de racionalização e dominação das escolas e instituições de ensino superior, mais uma vez largamente subjugadas ao cumprimento de rotinas, embora, agora, rotinas eletrônicas. Não apenas a burocracia não foi combatida ou destituída, mas foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenar, processar e gerenciar grandes massas de dados, produzindo decisões automatizadas e monitorando seu cumprimento. Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos processos mais extraordinários de governo heterônomo na educação, de perda de autonomia e liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotado em nome de sua autonomia, liberdade e possibilidade de escolha (2020, p. 20) .

As entrevistas com os docentes trazem importantes elementos que nos possibilitam indicar a ampliação da relação entre aumento da burocratização, digitalização do trabalho e perda da autonomia como um dos efeitos produzidos pela implementação da reforma do Ensino Médio em São Paulo, com especial destaque para a rede estadual de educação.

Efeitos sobre o material didático

Os professores relataram a expansão do uso de material didático padronizado com ênfase em plataformas digitais e a redução de outros materiais didáticos tradicionais, como livros didáticos. No caso da educação pública estadual de São Paulo, a situação relatada é ainda mais grave, uma vez que todo o material é produzido pela Secretaria Estadual de Educação e enviado aos professores em uma sequência linear. Os professores não têm autonomia para modificar nem os conteúdos nem a ordem em que são apresentados. Dessa forma, os professores se sentem como meros aplicadores de aulas, sem espaço para decidir sobre qualquer coisa que ocorra em seu trabalho diário:

> *"Também notei que os livros didáticos praticamente desapareceram, porque não podemos nem mesmo lidar com o conteúdo fornecido pelo Estado, então é sempre aquela aula com slides, e se você evitar isso, ficará confuso mais tarde nos dois meses, não conseguirá cumprir o conteúdo que é cobrado semanalmente"* **(Professor 11)**

Os professores também relatam a baixa qualidade desses materiais, especialmente na relação entre os conteúdos e outras linguagens apresentadas no material. Para os docentes da rede estadual paulista, o material ofertado no formato de slides não é suficiente para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em geografia que possibilitem a construção de leituras de mundo mais complexas pelos estudantes desta etapa da educação básica.

> *"Agora a qualidade é terrível. Existem erros na geografia, há erros de conteúdo, há informações que não têm conexão com a pergunta que ele está propondo, discutindo, apontando. Então, há uma educação não crítica, uma educação muito fraca, muito resumida. E então há também as tarefas de aplicação.* **(Professor 4)**

Outro aspecto relevante desses relatos é que eles revelam o avanço do processo plataformização educacional na rede estadual de educação de São Paulo. É importante destacar que tal processo não pode ser interpretado apenas como resultado da implementação da reforma do Ensino Médio, uma vez que o mesmo vem ocorrendo na última década na educação brasileira e foi acelerado após o contexto da pandemia de COVID 19. Como resposta a uma situação complexa que provocou o fechamento das escolas por um longo período (quase um ano no Brasil), ocorreu um aumento da digitalização de diferentes aspectos do processo educacional. Na rede de educação paulista, essa digitalização foi produzida sem a participação dos professores. Na maioria dos casos, pessoas sem experiência no processo de ensino-aprendizagem foram as principais responsáveis por criar essas plataformas.

Cabe destacar que, como já mencionado anteriormente, esta plataformização é também encontrada nas escolas privadas destinadas às classes C e D, como resultado da ação dos sistemas privados de ensino, como o Anglo, mencionado pelo docente entrevistado. Tanto no relato do docente vinculado à rede municipal de educação de São Paulo quanto naqueles que atuam em escolas privadas

destinadas às classes A e B, predominou a percepção de autonomia na produção e uso do material didático, não sendo constatada a imposição dos usos de materiais específicos ou mesmo de processos de plataformização do ensino.

Efeitos sobre o ensino de geografia

Em relação aos efeitos da reforma do ensino médio no ensino de geografia, as entrevistas revelaram diferentes impactos. Na educação pública, a redução no número de aulas de geografia foi relatada por todos os professores.

> *"Para mim foi terrível. As aulas de geografia foram reduzidas. Ele inseriu o que chamo de aulas alien, porque, para você ter uma boa formação em Geografia, pelo menos no ensino médio, você tem que fazer quatro aulas a cada ano. Primeiro ano, segundo, terceiro, quarto ano. Depende da escola que tem o quarto ano técnico. Mas então caiu para duas aulas e algumas escolas têm apenas uma aula no ensino médio e terceiro. Então, para mim, esta é uma formação precária em Geografia"* **(Professor 4)**

> *"No CPS, posso afirmar com segurança que houve, certo? Então, hoje, no Paulo Sousa, mesmo os cursos que ele oferece, que são em tempo integral, eles cobrem a geografia por apenas dois anos, enquanto nos outros currículos eram três, nos três anos, primeiro, segundo e terceiro. Agora, são ambos. Ou é o primeiro, o segundo ou o segundo e o terceiro, certo?* **(Professor 7)**

Além disso, houve perda de conteúdo, especialmente em tópicos de geografia da natureza.

> *"eles falam que estão trabalhando um currículo em espiral, eu não consigo ver esse currículo em espiral, para mim é só uma repetição de conteúdo de uma forma diferente, agora que eu estou com turmas novas, é tudo novidade, então ok, mas se eu estivesse na minha escola antiga, eu já tinha trabalhado algumas coisas com os alunos do primeiro, que vão ter que rever isso no segundo, e aí eu deixo coisas importantes passarem, porque, por exemplo, no segundo ano do ensino médio, antes da reforma, a gente trabalhava muito Brasil, que vai desde aspectos físicos até as questões econômicas e tudo mais, e agora está assim, não é mais esse o conteúdo, então eu estou sentindo bastante falta, e essas mudanças que ocorreram, acho que impactam bastante"* **(Professora 11)**

Outra mudança relatada pelos docentes resultado da reforma foi o novo lugar da geografia como parte da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso significou que a geografia deixou de ser uma disciplina autônoma no currículo a partir do segundo ano do Ensino Médio, passando a fazer parte de uma grande área do conhecimento denominada de ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, uma parte dos conteúdos da geografia foram incorporadas pela área de Ciências da Natureza, sem, no entanto, existir uma clara alusão a este processo de forma explícita. Assim, muitos professores entrevistados relataram que não está claro qual é o papel da geografia nos novos itinerários formativos proposto pela reforma nas diferentes redes de ensino.

> *"No curso, que é em tempo integral ainda, eles criaram um monstrengo aí, uma disciplina aleatória aí, que chama Estudos Avançados de Ciências Humanas, que são três aulas. Então, se você analisar, você tinha quatro, duas de geografia, duas de histórias, né? Ah, uma sociologia, uma filosofia. Você tinha seis de humanas, passou para três, que são esses estudos avançados em ciências humanas, que, na verdade, é o quê? É um compilado dos quatro campos de conhecimento, tá? Obviamente que, se eu assumo uma disciplina como essa, eu vou acabar puxando sardinha para a geografia, para a história também, porque eu também sou formado em história, né? Mas, se é um cara formado em sociologia, ele vai puxar sardinha para a formação dele"* **(Professor 7)**

Além disso, eles também relataram dificuldades para articular os conteúdos de geografia com os produzidos por outras áreas das ciências humanas.

> *"Nós ficamos com muitas disciplinas, então você acaba deixando a sua um pouco mais de lado, porque você tem que estudar, se dedicar, se apropriar do conteúdo desses novos temas, até mesmo porque é para dar uma aula mais interessante, com que eles se identifiquem mais e participem mais, para você ter um melhor engajamento deles. Então, é uma coisa mais trabalhosa nesse sentido. E aí você acaba perdendo um pouco mais da sua essência na geografia, você acaba deixando um pouco mais de lado, não estudando mais dessa questão, porque você tem outros temas para se aprofundar, para estudar. E ano passado foi o pior ano nesse sentido, porque foram muitos. Então, como tinha turma de exatas, de humanas, eram muitas matérias. Tinha sala que tinha oito, nove itinerários. É muito itinerário. É muito itinerário"* **(Professor 6)**

A maior parte dos docentes entrevistados indicou a inexistência de abordagens interdisciplinares nos conteúdos ensinados, o que demonstra que um dos aspectos mais aludidos da reforma do ensino médio não está sendo alcançado. O desenvolvimento de abordagens interdisciplinares foi mencionado apenas pelos dois docentes que atuam em escolas privadas destinadas às classes A e B. Nos relatos feitos por estes docentes, foi possível perceber que a maior participação dos mesmos no processo de implementação da reforma, bem como o tempo destinado ao planejamento focado na elaboração das aulas foram consideradas condições fundamentais para o desenvolvimento desta abordagem.

Efeitos sobre a formação continuada

Outro tema investigado a partir das entrevistas diz respeito à visão dos professores sobre a formação continuada ofertada pelas redes de ensino como parte do processo de implementação da reforma do Ensino Médio. Nosso intuito, a partir deste tópico, era compreender se a implementação da reforma veio acompanhada de espaços de formação que possibilitassem aos docentes momentos de reflexão compartilhadas sobre as diferentes mudanças produzidas no cotidiano das escolas em decorrência da nova dinâmica de organização do Ensino Médio.

Sobre este tema, de forma geral, os docentes entrevistados consideraram negativa a formação continuada ofertada, tanto em termos de quantidade de tempo destinada para sua realização, quanto nos temas e discussões propostas, com podemos verificar nos trechos a seguir:

> *"Então, a gente tem essas horas que são fora de sala de aula, a gente tem que cumprir ali alguns cursos, qualidade bastante duvidosa, são cursos assíncronos também, também são conteúdos postados, bastante impessoais, porque está ali para qualquer professor, às vezes é a mesma postagem para o Fundamental 2, é a mesma postagem para o Médio, de todos aqueles que têm a jornada ampliada, são conteúdos que não são muito formativos, eu acredito que seja até produzido ali em alguma medida por inteligência artificial, as propostas ali, as sequências didáticas, porque elas repetem ali alguma linguagem, repetem ali um formato, e aí a gente cumpre, eles fingem que ensinam, a gente finge que aprende ali alguma coisa, então tem um pouco de uma formação forjada, que é intrigante, desprender tempo para, às vezes, para ler um texto e responder um chat lá com alguma, se você colocar lá uma informação, uma opinião qualquer, já vai ficar contando a sua presença, e não é um debate acadêmico, de fato"* **(Professor 1)**

> *"Em termos práticos, acho que isso tem um lado bom, porque você coloca uma remuneração dentro desse tempo de formação. Mas é muito aquém do que é necessário. Acho que precisava de uma... E acho que faltava muita clareza também. Que curso a gente vai oferecer? O que a gente vai fazer para os professores conseguirem enfrentar esse novo ensino médio que ninguém sabe direito o que é?"* **(Professor 5)**

> *"Então, é assim, o Anglo, o sistema Anglo, ele tem muitos cursos EAD. Muitos cursos. E a maioria dos professores, sendo sincero, não faz. E eu sou um deles. A gente acaba não fazendo. Pelo excesso de trabalho que a gente já tem na escola. Aí parece que você está trabalhando de graça. Na verdade, você está aprendendo, mas você está trabalhando de graça. Aí algumas vezes, por exemplo, agora com a inteligência artificial, o dono da escola me pagou um curso, que é duas horas de curso, para eu fazer sobre inteligência artificial. E ele está obrigando todos os professores a ter o certificado do Anglo sobre inteligência artificial. Então, algumas coisas, igual quando saiu o BNCC também, ele pediu para a gente fazer um curso sobre o BNCC. Então, assim, são cursos…"* **(Professor 10)**

A visão negativa da formação continuada ofertada foi encontrada mesmo entre os docentes atuantes em escolas privadas destinadas às classes A e B. No entanto, há diferenças nestas percepções que precisam ser pormenorizadas. Enquanto a crítica dos docentes das referidas escolas se relaciona a uma certa falta de clareza em relação aos temas e conteúdos trabalhados na formação, entre os docentes das demais redes há uma visão negativa principalmente vinculado ao formato das formações, predominante por meio de plataformas digitais. Tais plataformas, na percepção dos docentes, criam uma relação burocrática com a formação, distanciando-a do cotidiano escolar e impossibilitando, muitas vezes, o seu papel no fomento à construção de espaços de reflexão compartilhada entre os pares, como podemos verificar no trecho a seguir:

> *"Agora, eles colocaram a obrigatoriedade de uns ATPCs, que são online também. Então, tem um pessoal contratado da EFAP que transmite esses ATPCs, que nada*

> *mais é do que ler os slides que a gente tem que passar para os alunos. Então, eu percebo uma coisa muito vazia, não tem criticidade em nada, não tem uma discussão que agregue, não tem nada que te ajude a falar assim, nossa, isso é bacana. Eu posso trabalhar de uma forma diferente da minha aula. Para mim, é tudo mais do mesmo. E é o que está no slide. Ler um slide, eu consigo."* **(Professor 11)**

Vale destacar uma aproximação entre as condições de formação continuada relatadas pelos docentes das escolas públicas (estadual e municipal) e da escola privada destinadas às classes C e D. Também nesta última, predomina uma formação continuada no formato digital, ofertada pelo sistema de ensino ao qual a escola está vinculado, com baixa participação dos docentes e baixa indução de processos de reflexão compartilhada entre os pares em contexto. O relato do docente parece indicar se tratar de uma característica comum de unidades escolares com este mesmo perfil, o que precisa ser melhor analisado em pesquisas futuras com o intuito de compreender o papel dos sistemas de ensino privados no processo de implementação da reforma do Ensino Médio, em especial, nas escolas privadas destinadas às classes C e D.

Um aspecto importante em relação ao tema da formação continuada diz respeito ao trabalho com conteúdos específicos da geografia, seja como parte do componente curricular, seja como integrante dos itinerários formativos. Não houve relato, entre os docentes entrevistados, de oferta de cursos nesta direção. A maior parte da oferta de formação continuada estão relacionadas a aspectos mais gerais da reforma, como avaliação padronizada, competências socioemocionais, projeto de vida, indicando um possível esvaziamento da importância dos conteúdos de ensino-aprendizagem no processo de formação continuada docente como um dos efeitos da reforma do Ensino Médio.

Sobre o processo de avaliação do ensino

Em relação aos impactos da reforma do Ensino Médio sobre a avaliação, as entrevistadas indicaram o aumento da incidência das avaliações padronizadas no cotidiano escolar. Tal incidência foi relatada de recorrente entre os docentes da rede estadual de educação de São Paulo e da escola privada destinada às classes C e D, sendo menos aludido entre os demais professores entrevistados.

No caso da rede estadual de educação de São Paulo, os docentes relataram um aumento, no último ano, do controle do trabalho docente por meio das avaliações externas, que passaram a incidir cada vez mais sobre quais e como devem ser trabalhados os conteúdos para o ensino de geografia, conforme podemos verificar nos relatos a seguir:

> *"a gente não tem acesso às provas, no mesmo dia que a prova é liberada para o aluno, é liberada para o professor, não temos gabarito, então, tudo saiu das nossas mãos. Nem a avaliação somos nós que fazemos, assim, a avaliação final, então, como que eu vou... E também é uma exclusão para aqueles alunos que têm dificuldade, que têm algum laudo médico, então, como que eu vou conseguir incluir o meu aluno que é autista nesses slides? Como que eu vou conseguir incluir esse meu aluno na prova paulista? Então, nossa, piorou em todas as situações"* **(Professor 3)**

> "*Existe essa pressão para trabalhar com os conteúdos que caem nessa prova, não é? E a forma como o governo montou, o governo de São Paulo, inclusive na Prova Paulista, até três questões certas, ele quer mostrar para a sociedade que os alunos estão indo bem, no conteúdo que ele está dando, na prova que ele está dando, não é? Ou seja, ele quer falsear o resultado, não é? Então, a gente chama isso de canalhice, não é? Na realidade, ele está falsificando um resultado que não existe, sobre aquele conteúdo que ele colocou para a rede"* **(Professor 4)**

Nos dois relatos anteriores, a relação com as avaliações aparece como um momento no qual os docentes sentem perda de autonomia, indicando que também as avaliações cumprem um papel estratégico na ampliação do controle e na intensificação das atividades burocráticas entre os professores. Além disso, como podemos verificar no relato do docente 3, há uma crítica em relação aos limites das avaliações padronizadas como um mediador dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que as mesmas não reconhecem a diversidade / singularidade dos estudantes expressarem seus conhecimentos. No formato de testes de múltipla escolha, muitos deles feitos por meio das plataformas digitais, as avaliações padronizadas esvaziam o sentido processual e contextual da dinâmica avaliativa, reforçando a sua dimensão quantitativa / estatística.

Cabe ressaltar que a visão mais negativa em relação ao papel das avaliações padronizadas foi encontrada, novamente, entre os docentes da rede estadual, sendo menos presente, nas outras redes, este papel de interferência de tais avaliações no cotidiano do trabalho docente.

Assim, os relatos dos professores entrevistados revelaram diferentes impactos da reforma do Ensino Médio no ensino de geografia. Apesar do pouco tempo desde o início de sua implementação, a reforma tem alterado a forma como os professores lidam com muitos aspectos de seu trabalho diário, especialmente aqueles relacionados aos conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem. Em certa medida, é possível afirmar que está em andamento uma ampla transformação nas condições de trabalho, cujos efeitos na formação dos professores e no significado da geografia como disciplina na educação básica ainda precisam ser melhor analisados. A tabela 2 sistematiza as principais percepções comuns obtidas a partir da análise das entrevistas com os docentes:

Tabela 2. Percepção docente sobre os impactos da reforma do ensino médio.

Sobre os condições de trabalho	- Perda de autonomia; - Excesso de burocracia; - Maior tempo despendido com atividades meio (diário, relatórios, etc.) do que em preparação do processo de ensino-aprendizagem;
Sobre os materiais didáticos	- Sentimento de perda de espaços criativos para a elaboração do material didático; - Expansão do uso de materiais didáticos padronizados, com ênfase para as plataformas digitais.
Sobre o ensino de geografia	- Diminuição do número de aulas de geografia; - Perda de conteúdos, especialmente de geografia da natureza. - Não está claro qual o papel da geografia dos novos itinerários formativos; - Relato sobre dificuldades de articular conteúdos de geografia com os de outras áreas; - Relato sobre a inexistência de abordagens interdisciplinares nos conteúdos ensinados;
Sobre a formação continuada	- Predomínio de visão negativa sobre a formação ofertada; - Plataformização da formação continuada; - Pouco espaços de reflexão em contexto interpares; - Ausência de cursos específicos relacionados aos conteúdos de geografia.

Sobre avaliação	- Ênfase na avaliação padronizada e impactos das mesmas no cotidiano escolar; - Avaliação não processual baseada em aspectos quantitativos;

Fonte: Organizado pelo autor, a partir das entrevistas realizadas.

Cabe ressaltar que a percepção dos sujeitos participantes das entrevistas vai ao encontro do conjunto de críticas presentes nos trabalhos reunidos na revisão da literatura, tanto no âmbito das investigações conduzidas no campo da educação, quanto naquelas feitas a partir do ensino de geografia. Na próxima seção deste artigo, discutimos as diferenças encontradas entre os relatos dos professores e a possível relação entre essas diferenças e as características pessoais e profissionais dos mesmos.

DIFERENÇAS DE PERCEÇÃO ENTRE OS DOCENTES ENTREVISTADOS.

De forma geral, não encontramos diferenças significativas na percepção do docentes entrevistados relacionadas as características pessoais dos mesmos (gênero e sexo). Do mesmo modo, não foram encontradas diferenças em relação ao tempo de atuação como professores de geografia, ao tipo de contrato de trabalho e à universidade onde realizaram a formação inicial (pública e privada). As diferenças mais significativas para esta amostra de entrevistados estão relacionadas à rede de atuação dos professores, indicando, portanto, uma não uniformidade de processos através dos quais a reforma do Ensino Médio foi implementada no estado de São Paulo.

Em relação a estas diferenças mais significativas, os docentes entrevistados que trabalham em escolas particulares em São Paulo, especialmente aquelas destinadas a estudantes de classes A e B[1] relataram níveis mais altos de participação no processo de implementação da reforma do Ensino Médio. Esses professores também mencionaram ter mais liberdade para decidir sobre mudanças no currículo e no uso de materiais didáticos. Eles afirmaram que se sentem menos constrangidos em seu trabalho diário e acreditam que, apesar dos desafios da reforma do Ensino Médio, houve pouco ou

[1] Segundo as faixas de renda propostas pelo IBGE.

nenhum impacto da reforma em suas condições de trabalho e nos processos de ensino-aprendizagem em geografia que desenvolvem.

Em contraste, os professores entrevistados que atuam em escolas estaduais de São Paulo expressaram, consistentemente, uma percepção negativa dos impactos da reforma do Ensino Médio em vários aspectos de seus trabalhos. Todos indicaram falta de participação no processo de implementação da reforma, destacando que as decisões foram tomadas exclusivamente pelas autoridades centrais da Secretaria Estadual de Educação, sem envolver a comunidade escolar. Após a implementação, sentiram uma perda de autonomia em diferentes aspectos de seu trabalho, com o uso obrigatório de materiais didáticos padronizados.

Percepções intermediárias podem ser encontradas entre os docentes entrevistados que atuam na rede municipal de São Paulo e nas escolas técnicas vinculadas ao Centro Paulo Souza. No primeiro caso, o docente entrevistado relatou ter havido participação no processo de elaboração da reforma e em sua implementação, indicando que tem tido autonomia para pensar os materiais didáticos e o processo de ensino-aprendizagem, sendo que nem sempre isso é visto pelo docente como resultado de uma autonomia concedida, mas como parte de um certo descaso da Secretaria Municipal de Educação. Já no caso do professor de geografia vinculado ao Centro Paulo Souza, encontramos uma percepção negativa tanto do processo de elaboração quanto de implementação da reforma, sem, no entanto, ser percebida uma perda total da autonomia, em especial, em relação ao material didático e a definição dos conteúdos da aula.

Verificamos também diferenças na percepção de docentes que atuam em escolas privadas destinadas a estudantes de diferentes condições sociais. Enquanto nas escolas privadas destinadas às classes A e B, observamos melhores condições para os professores participarem do processo de implementação, permitindo-lhes mais autonomia e criatividade para desenvolver novas abordagens no ensino médio, nas que atendem as classes C e D, encontramos menos participação dos professores no processo de implementação. Nessas escolas, é comum também encontrar materiais didáticos padronizados, autonomia limitada e mais pressão para se alinhar às expectativas das autoridades centrais (neste caso, os proprietários da escola).

De modo geral, a análise das entrevistas permitiu identificar relações entre três aspectos importantes ligados ao processo de implementação da reforma do Ensino Médio. Professores que tiveram mais participação no processo de implementação também foram aqueles que sentiram mais autonomia para desenvolver seus trabalhos e, consequentemente, apresentaram uma visão mais

positiva sobre a reforma. Por outro lado, professores que indicam não ter participação no processo também apontam perda de autonomia, mais controle e excesso de burocracia no trabalho diário. Essa diferenciação parece mais complexa porque é possível ver a reprodução de desigualdades através do processo de implementação. Professores com mais autonomia e melhores condições de trabalho atuam em escolas destinadas às classes A e B, focando no conteúdo para garantir as condições desses alunos para concorrer às vagas mais disputadas no Ensino Superior. Por outro lado, professores sem autonomia e mais controlados atuam em escolas públicas, destinadas em sua maioria aos alunos mais pobres, com menos vantagens ao competir por uma vaga no ensino superior. Essas desigualdades são percebidas pelos professores entrevistados:

> *"eles meio que se espelham um pouco na nossa experiência e ficam meio frustrados quando imaginam que não vão conseguir passar ou vai ser difícil passar no curso que eles querem, e aí uma outra parcela dos estudantes eu acho que tem pensado no ensino médio, e aí é a pior situação, tem pensado no ensino médio só como uma forma de ter o certificado e poder ir trabalhar no que der e acabar logo com essa coisa de ter que ir para a escola, então é um pouco do que eu vivi na minha adolescência, eu acho que eu receio que o novo ensino médio tenha gerado um pouco de um retorno ali para aquela falta de expectativa que existia nos anos 90, começo dos anos 2000, para que serve isso para nada, eu vou ficar desempregado mesmo, é um pouco desse discurso."* **(Professor 1)**

> *"Eu levei os alunos na USP ano passado, eles não sabiam nem que a USP era uma cidade universitária, eles achavam que a USP era só um prédio, né? Eles estavam em Osasco, que nem é tão longe, né? Mas assim, não é tão longe fisicamente, mas parecia que havia milhares de quilômetros de distância, né? De um lugar pro outro. Quando eles chegam na USP, eles olham aquilo e falam não é possível que esse lugar existe, né? E foi muito gratificante, porque eles saíram com a fala assim, eu quero estudar nesse lugar, como que eu faço pra entrar aqui, né? E aí também deu um choque de realidade muito grande, porque alguns alunos ficaram muito tristes, falaram, como que eu vou entrar no vestibular da USP se eu não tive aula de química e física, sabe? Como que a gente vai conseguir entrar aqui, professora? Se a gente teve uma defasagem tão grande no nosso ensino, né"* **(Professor 11)**

> *"Eles falam que não vão poder concorrer com a escola X, Y, por exemplo, aqui da região, que custa caro aí, as particulares. Por não poder concorrer mais, começa a aparecer um sintoma assim, deixa, vai perdendo mesmo o ânimo, porque aí não vou conseguir mesmo, então tá bom. Eu noto também que depois... Isso é pandemia. Depois da pandemia, esses alunos voltaram muito mais assustados com tudo e infantilizados e despreparados de tudo. Aí, às vezes, não sei o que acontece na vida doméstica, você soma isso, da ambiência social, de frequentar a igreja três vezes por semana e ouvir as coisas que o pastor fala, de conviver com a criminalidade do lado. Aí ele chega na escola, aquela escola que poderia fazer com que ele saísse disso, não está mais oferecendo isso para ele, porque não tem, por causa da reforma. Então, aí é um desânimo total e generalizado."* **(Professor 7)**

Os relatos dos docentes entrevistados sobre as perspectivas dos estudantes em relação ao que fazer após o Ensino Médio revelam que a forma como a reforma vem sendo implementada no estado de São Paulo pode estar contribuindo para ampliar as desigualdades educacionais já existentes no

sistema educacional paulista, reforçando condições de privilégios para os estudantes com vantagens econômicas e educacionais. Apesar de se tratar de um estudo inicial, que precisa de uma amostra ampliada para confirmar ou refutar as tendências apresentadas aqui, tal constatação precisa ser entendida em sua gravidade, diante do alcance da presente reforma e dos seus possíveis efeitos para a maior parte da juventude brasileira.

CONCLUSÕES

Conforme indicado pela revisão da literatura produzida neste estudo, apesar de existirem inúmeras críticas à reforma do Ensino Médio, ainda carecemos de estudos que possibilitem entender a multidimensionalidade dos efeitos da mesma sobre o trabalho docente em geografia. O presente estudo pretende trazer primeiras contribuições para esta análise, considerando os limites relacionados ao recorte adotado (São Paulo) e ao tamanho da amostra de docentes entrevistados.

No entanto, mesmo considerando tais limitações, o estudo indicou uma visão negativa dos efeitos da reforma sobre o trabalho docente em geografia, sendo mais intensa esta percepção entre os docentes em atuação na rede estadual de ensino de São Paulo e menos entre aquelas em atuação em escolas privadas destinadas às classes A e B. No caso dos docentes da rede estadual paulista, a visão negativa da reforma se articula com a forma como a mesma vem sendo implementada na rede, sem a participação dos professores, e está também relacionada com os efeitos já sentidos pelos docentes, em especial, vinculados a perda de autonomia sobre os conteúdos e processos de ensino-aprendizagem em decorrência da ampliação do controle, excesso de burocracia e padronização dos materiais didáticos. Tal condição é completamente diferente daquela encontrada entre os docentes das escolas privadas destinadas às classes A e B, o que pode explicar uma posição menos negativa destes docentes em relação à reforma.

Assim, o estudo indica que, diferente do que preconizou os formuladores da reforma acerca de que a mesma garantiria maiores igualdades de condições aos estudantes e docentes que atuam no ensino médio brasileiro, há uma ampliação destas desigualdades, em decorrência da própria desigualdade de condições relacionadas ao processo de implementação da reforma.

Por outro lado, se as desigualdades dão a métrica do processo de implementação, há uma percepção comum entre os docentes acerca da indefinição do lugar da geografia como conteúdo e como disciplina escolar na proposta de currículo apresentada por meio da reforma. Não aparece, em nenhum dos relatos dos entrevistados, percepções relacionados ao incentivo de abordagens

interdisciplinares como resultado da alocação da geografia como parte da grande área das ciências humanas e sociais e aplicadas. Ao contrário, o que temos é a percepção de que a geografia vem perdendo espaço no currículo do ensino médio após a reforma, seja em termos de quantidades de aulas, seja no que se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos. Tal perda foi, inclusive, indicada na ausência de oferta de formação continuada relacionada a conteúdos específicos da geografia.

Assim, este primeiro conjunto de resultados indica questões a serem aprofundadas em investigações futuras, envolvendo diferentes sujeitos (docentes, estudantes, comunidade escolar), com o intuito de compreender os efeitos da reforma do Ensino Médio tanto sobre a organização do sistema educacional brasileiro, quanto no que se refere às implicações específicas sobre a geografia e o seu ensino. Consideramos que estudos que tenham como interlocutores principais os sujeitos da educação básica podem trazer importantes contribuições para subsidiar e qualificar a crítica aos efeitos da referida reforma.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy,** London, v. 9, n. 2, p. 1-29. 1994.

BREDARIOL, Márcio Adriano. A Reforma do Ensino Médio e Suas Consequências Para o Ensino de Geografia: A Proposta de Base Nacional Comum do Centro Paula Souza (São Paulo). **Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 4133-4146, 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e249276, 2021.

LIZ, Taynara Marcondes de; CAMPOS, Margarida Cassia. Desafios da Docência em Geografia ante a Reforma do Ensino Médio. **Geografia (Londrina),** v. 33, n. 1, p. 325-345, 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**. Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física.** Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021.

SANTOS, José Erimar dos. O lugar da Geografia na BNCC e na Reforma do Ensino Médio: aprofundamento de deficientes cívicos. 2018.

SOUZA, José Vitor Rossi; DE BAIRRO, Gabriel Pinto. Os livros didáticos de Geografia no Novo Ensino Médio. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografi**a, p. 57-66, 2021.