

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Henrique Garcia Pinto

A GEOGRAFIA DO NOVO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO
CURRÍCULO PAULISTA

Rio de Janeiro

2021



Henrique Garcia Pinto

A GEOGRAFIA DO NOVO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO CURRÍCULO PAULISTA

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Orientador (a) Professor (a) Prof. Me. Vitor Soares Scalercio

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P659 Pinto, Henrique Garcia

A geografia do novo ensino médio através do currículo paulista / Henrique Garcia Pinto. - Rio de Janeiro, 2021.

25 f.

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Vitor Soares Scalercio.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Currículos - Educação. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). I. Scalercio, Vitor Soares. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Henrique Garcia Pinto

A GEOGRAFIA DO NOVO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO CURRÍCULO PAULISTA

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Me. Vitor Soares Scalercio
Colégio Pedro II

Prof. Me. Marcus Vinícius Gomes
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Faber Paganoto
Colégio Pedro II

Prof. Me. Hilton Marcos Junior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

A GEOGRAFIA DO NOVO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO CURRÍCULO PAULISTA

Henrique Garcia Pinto

Resumo: O artigo busca apresentar como o Novo Ensino Médio e a reformulação de seus currículos baseados nas novas trajetórias comuns, da BNCC, e diversificadas, dos itinerários formativos, terão grande impacto sobre as novas metodologias de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar na última etapa da Educação Básica, analisados sob o recorte dos avanços apresentados pelo novo Currículo Paulista, já em estágio de implementação prática. A grande preocupação com as disputas por espaços escolares entre as disciplinas reforça a negação às mudanças em curso, e afasta as oportunidades de renovação de práticas da Educação Geográfica. Dessa forma, o objetivo central buscou apontar os caminhos possíveis para que os docentes possam entender sua posição nas novas grades curriculares, onde as novas nomenclaturas podem afastar a identificação do saber escolar operado entre as novas competências e habilidades. Os objetivos secundários destacam os novos materiais a serem utilizados na rede estadual paulista e respondem a alguns questionamentos e anseios docentes sobre dúvidas quanto à carga horária e conteúdos a serem desenvolvidos no rompimento do conhecimento geográfico seriado comum a todos os estudantes. Apesar das diversas incompatibilidades que podem ser apontadas entre os documentos norteadores das reformas e a execução de suas prescrições, o artigo teve como foco a compreensão de suas estruturas tendo em vista o fortalecimento das práticas significativas dos conhecimentos geográficos que podem ser pensados a partir dos próprios documentos escritos *a priori*.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Itinerários Formativos; Currículo Paulista; Geografia Escolar.

THE GEOGRAPHY IN NEW HIGH SCHOOL THROUGH THE PAULISTA CURRICULUM

Abstract: The article seeks to present how the New High School and the reformulation of its curricula based on the new common and diversified trajectories of BNCC formative itineraries will have a great impact on the new teaching and learning methodologies of School Geography in the last stage of Basic Education, analyzed from the perspective of the advances presented by the new Paulista Curriculum, already in the practical implementation stage. The great concern with disputes for school spaces between disciplines reinforces the denial of ongoing changes, and pushes away opportunities for the renewal of Geographic Education practices. Thus, the main objective wanted to point out possible ways for teachers to understand their position in the new curricula, where the new nomenclatures can move them away from the identification of school knowledge operated among the new skills and abilities. The secondary objectives highlight the new materials to be used in the educational system of São Paulo and respond to some questions and concerns of teachers about doubts about the workload and contents to be developed in order to break the serial geographic knowledge common to all Students, how was it done until then. Despite the various incompatibilities that can be pointed out between the documents that guide the reforms and the execution of their prescriptions, the article focused on the understanding of their structures with a intetion to strengthening the significant practices of geographic knowledge that can be thought of from the perspectives themselves. documents written *a priori*.

Keywords: Common National Curriculum Base; Formative Itineraries; Paulista Curriculum; School Geography

1. INTRODUÇÃO

Podemos notar na última década um intenso conjunto de mudanças e reformas educacionais direcionadas à educação básica brasileira, alcançando sobremaneira a estrutura curricular até então vigente em todas as suas etapas. Está incluída nestas mudanças a ampliação da obrigatoriedade da oferta de educação até os 17 anos de idade, concedendo o direito a 14 anos de ensino com oferta gratuita, através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), estabeleceram os direitos e objetivos de aprendizagem para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 1998 foram aprovadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio através da Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como as DCNs para a Educação Profissional pela Resolução nº 16 do mesmo Conselho, em 1999. Em 2009, a experiência curricular denominada como “Ensino Médio Inovador” foi aprovada no Conselho Pleno do CNE pela conclusão apresentada no Parecer CNE/CP nº 11, de 2009. No bojo das mesmas discussões, as DCNs para a Educação Básica foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010. A partir do Plano Nacional de Educação de 2014 começou a tomar forma a primeira – ou preliminar - versão da BNCC, publicada em 2015 (NEIRA et al., 2016). Após consultas públicas, a segunda versão foi publicada em 2016 para passar por seminários municipais e estaduais, corresponsáveis por sua elaboração junto ao Ministério da Educação (MEC). Em 2017, com alterações em relação à forma anterior em um conturbado contexto de mudanças no MEC, foi publicada sua versão final para homologação.

Atravessando diferentes governos, as etapas de construção da BNCC, as consultas, apresentações e, finalmente, a aprovação, sempre geraram tensões e receios por parte dos profissionais da educação diante de um cenário de mudanças e incertezas. A palavra “flexibilização”, muito presente no documento, sempre trouxe consigo suspeitas de precarização da atuação docente e empobrecimento dos saberes ensinados na escola. A própria “interdisciplinaridade”, a princípio bem-vista e consensualmente recomendada, passou a ser tida como temerosa diante da possibilidade do fim de certas disciplinas. Num país onde a educação enfrenta uma série de problemas estruturais e com desafios das mais variadas escalas, criar um currículo mínimo nacional ou mudar o formato do ensino médio podem ser vistos como ações que pouco tendem a resolver o quadro atual de baixa qualidade do ensino ou do número elevado de evasão escolar.

Nosso interesse em melhor compreender os desdobramentos da BNCC no ensino de Geografia se fortaleceu a partir, por exemplo, da percepção das tensões feitas por documentos¹ e moções² assinados por categorias - tal como a ABG (2017³) - e programas de Pós-Graduações por todo o país, em que tiveram como ponto comum o rechaço às mudanças propostas e recentemente aprovadas. Na centralidade das contestações está a crítica de que a Geografia escolar seria diluída entre o ensino por competências, empobrecida dentro de uma lógica de mercado, e que o rompimento com o saber escolar disciplinar estabelecido privariam os alunos de compreender o espaço na sua totalidade, reforçando desigualdades, e esvaziando a carreira da licenciatura em Geografia (SANTOS, 2019).

A partir da revisão bibliográfica sobre o tema, pudemos observar que muitos trabalhos (FERRETI; SILVA, 2017; CASAGRANDE et al, 2019; FERREIRA, 2019) não optaram pela

¹ Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/170630_nt_41_disoc.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021

² Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>. Acesso em: 24 ago. 2021

³ Disponível em: <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/MO%C3%87%C3%83O-GT-Ensino-BNCC.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

análise da estrutura curricular flexível em si como objeto de investigação. Tais trabalhos relacionaram os sentidos das estruturas flexíveis a um movimento em escala global na Educação, neoliberal, e esclareceram que os documentos orientadores do MEC ainda eram muito vagos quanto ao papel dos componentes curriculares na etapa diversificada do Ensino Médio (ROCHA, 2017; COUTO, 2019; SANTOS, 2019). As considerações finais desses trabalhos apontavam de maneira geral para ações posteriores, sobre como se dariam as disputas sobre os currículos em debate. Para tal momento seguinte, percebemos uma lacuna de produções que esmiuçassem as competências e habilidades de currículos flexíveis do ponto de vista da ação docente.

Cabe destacar, no entanto, muitas citações⁴ imprecisas referentes à interpretação da Lei que institui o Novo Ensino Médio, exemplificadas na noção de que ela estenderia a todas as Áreas do Conhecimento a atuação de professores sem formação específica - sob a garantia de um suposto “notório saber” que garantiria o exercício da função – quando, na verdade, sabemos que o documento desde sempre restringiu o dito reconhecimento apenas ao itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Apesar das tantas críticas existentes e, sobretudo, da negação às mudanças no horizonte, ficamos com a seguinte inquietação: uma vez aprovada a BNCC e o Novo Ensino Médio, como ficará a Geografia? Em outras palavras, qual será a forma de atuação dos regentes de Geografia e de que maneira a geografia existirá na etapa do Ensino Médio? Um dos principais receios dos professores dizia respeito a possibilidade do fim do formato disciplinar dos saberes existentes na escola, como aponta Correa (2018) na transição da Geografia para as “generalidades” das Áreas do Conhecimento baseadas no utilitarismo das avaliações externas. As projeções apresentadas geram medos aos professores sobre seus lugares na escola e nos currículos. Tal como preconiza o Guia de Implantação da Reforma do Ensino Médio⁵, são necessárias construções de novas arquiteturas curriculares para que as disciplinas tradicionalmente dispostas nas escolas sejam construídas de forma a estabelecer o fortalecimento de relações entre elas e a contextualização do ensino. Contudo o documento da BNCC (BRASIL, 2018c, p. 32) sublinha, pautando-se em pareceres do Conselho Nacional de Educação (parecer N°38/2006 e N°11/2009), que nunca houve relação direta explicitada pela LDB entre obrigatoriedade e o formato das unidades curriculares. Da mesma forma, a organização dos currículos por áreas não exclui necessariamente as disciplinas com suas especificidades e saberes historicamente constituídos. Dessa forma, ao menos levando em conta o teor dos documentos, nem a Base, nem a Reforma do Ensino Médio trouxeram consigo (necessariamente) o fim das disciplinas presentes nas escolas.

A partir da leitura de outros documentos oficiais - tais como as Referências Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, das fontes documentais disponibilizadas para orientação do corpo escolar, pelo Ministério da Educação, no *site* oficial do novo Ensino Médio, levantamos outras indagações que apontamos como objetivos secundários do trabalho: nos itinerários dos currículos flexíveis, quais serão os espaços que poderão ser reivindicados pelo regente formado em Geografia? Como a BNCC estará organizada para a etapa comum do Ensino Médio?

Com o andamento do cronograma de aplicação das reformas, alguns sistemas de ensino estaduais brasileiros já iniciaram programas-piloto próprios para a transição dos currículos. São Paulo, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul foram as

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-permite-aulas-de-profissionais-sem-licenciatura.ghtml>; e <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/mec-esclarece-polemica-sobre-fim-obrigatoriedade-licenciatura/33135.html>. Acesso em 24 ago. 2021

⁵ Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em 01 set. 2021

primeiras unidades federativas a divulgar convocações e discussões acerca dos currículos flexíveis e suas motivações. De modo a buscar responder as nossas questões, selecionamos o Currículo Paulista, caso concreto em avançado estágio de aplicação dentro dos novos referenciais, como a materialidade da pesquisa sobre as novas arquiteturas curriculares com indicações mais evidentes dos conteúdos e conhecimentos geográficos elencados como essenciais na formação geral básica. Também buscamos analisar como eles se darão na construção de um currículo de formação comum e os itinerários formativos paulistas, elementos finais do Ensino Médio, e cuja relação é uma preocupação fundamental deste artigo.

Para o alcance dos objetivos pretendidos, a organização do presente artigo se deu pela análise das origens e marcos legais que levaram a uma Base Nacional Comum Curricular em sua primeira seção. Apesar de abranger toda a educação básica, o recorte sobre o Novo Ensino Médio foi delimitado, e foram privilegiadas as alterações estruturais dos novos currículos observados na própria forma-documento. A partir desse ponto, a segunda seção busca esclarecer a etapa diversificada dos itinerários formativos, sob o princípio da flexibilização curricular, e aponta os caminhos possíveis para os conteúdos geográficos nessa etapa. Na terceira e última seção, o Currículo Paulista para o Novo Ensino Médio foi descrito e analisado sob as possibilidades da Geografia escolar em sua Formação Geral Básica, Itinerários Formativos, e estruturas próprias da rede estadual, como a presença de carga horária reservada ao “Inova Educação”. Nesta seção, buscamos apresentar as possíveis atuações dos professores de Geografia no currículo diversificado paulista, entendendo como os receios e anseios vividos por muitos professores na expectativa do Novo Ensino Médio, como a redução de carga horária e perda de espaço curricular, podem ser confirmados ou questionados.

2. O CURRÍCULO COMUM (MÍNIMO) PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

2.1. As Orientações Curriculares em Geografia

As indagações surgidas no período de nosso levantamento bibliográfico da pesquisa direcionaram as reflexões ao campo das disputas envolvidas nas construções curriculares em tempos de mudanças e reformulações. Com a percepção de que os movimentos de implementação tendem a alterar identidades fortemente ligadas ao ensino de Geografia, os pressupostos a partir dos quais o trabalho se debruçou serão esclarecidos para dimensioná-las frente às novas perspectivas para o ensino médio.

Conceber o currículo como um território a ser disputado por diferentes agentes, sejam eles legisladores ou aqueles que estejam diretamente envolvidos com a comunidade escolar, não é recente. Partindo de nossas próprias indagações aos currículos propostos, encontramos em Arroyo (2007) pontos que são importantes para situarmos os novos olhares sobre os saberes escolares, onde o aumento da consciência de maior centralidade dos educandos confronta as experiências e expectativas de diferentes coletivos e redes de ensino no Brasil. Com o recorte sobre o papel docente, o autor também afirma que as indagações ao currículo existente devem levar em consideração as identidades profissionais cunhadas em anos de ordenamentos, hierarquias, segmentações ou cargas horárias; as novas sensibilidades de educadores relacionadas às próprias condições de trabalho; a capacidade, sobretudo coletiva, de renovação de práticas educativas; e as pedagogias críticas contribuíram para a valorização dos saberes dos educandos. Contudo, “as demandas de competências requeridas pelo capital tiveram, e ainda tem, maior centralidade nos currículos do que os direitos dos trabalhadores aos saberes sobre o trabalho” (ARROYO, 2007, p. 29). Em nosso ofício, as influências do capital são importantes para que a natureza das novas competências seja compreendida, e associadas aos campos disciplinares estabelecidos em suas resistências. Apesar dos anúncios de transformação profunda pelo Novo Ensino Médio, o autor lembra que as inovações curriculares “incorporam

novos saberes nos currículos, nas áreas e disciplinas, porém, mantêm intactas as rígidas hierarquias, segmentações e silenciamentos em que o ordenamento curricular se estrutura.” (ARROYO, 2007. p. 38). Entendemos que as estruturas não se manterão intactas a partir da aplicação da BNCC, analisadas aqui a partir do contexto dos conhecimentos geográficos envolvidos em uma trama enunciativa repleta de novas denominações.

Com a construção de uma nova arquitetura curricular, o conhecimento escolar poderá criar – ou reforçar tradicionais – tramas enunciativas que formam seu discurso através das Unidades Curriculares⁶. A partir das contribuições de Vilela (2015; 2018), observamos que a descrição de enunciados na lógica foucaultiana dialogada pela autora não se dá somente através daquilo que está escrito, mas também através de verdades construídas a nível do “diz-se” (VILELA, 2018, p. 32). É preciso identificar enunciados que estejam presentes na superfície dos signos, e além deles. Para isso, é necessário perceber “a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros (...) a maneira pela qual um campo de memória está ligado às formas de hierarquia e subordinação que regem os enunciados de um texto” (FOUCAULT, 2010 *apud* VILELA, 2018, p. 32).

O recorte sobre o qual este artigo foi delimitado envolve a atuação docente nas chamadas “Unidades Curriculares” dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio pela aplicação do Currículo Paulista, sendo essa a chamada “parte diversificada” do novo desenho. Portanto, há uma parcela da trajetória curricular que ainda estará baseada nas competências e habilidades dispostas na BNCC para esta etapa (60% da carga horária do Ensino Médio), sendo essa Formação Geral Básica chamada de “parte comum” para todos os estudantes, independente dos itinerários escolhidos. Para que possamos compreender a dimensão da parte diversificada (40% da carga horária total), se faz necessário posicionar o conhecimento geográfico que é defendido como trajetória comum a todos os estudantes de Ensino Médio a partir da execução da reforma. Na última seção, o caso paulista será analisado especificamente.

A Medida Provisória n. 746/2017 que alterou o texto da LDB n. 9.394/1996 para consolidar a divisão entre parte comum e diversificada dos currículos de Ensino Médio, bem como possibilitar a progressão por créditos ou módulos não-sequenciais, diferente de como é praticado atualmente, tem origem na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). É destacado em seu primeiro Item do Art. 14 que a organização do Ensino Médio pode se dar no “formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 2012; p. 5). Girotto (2017; p. 426) sublinhou, em especial, a influência do discurso neoliberal sobre o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, e seu objetivo calcado na melhora dos resultados quantificáveis em avaliações, como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Dessa forma, percebemos que comumente são associados os discursos reformistas neoliberais à tendência de flexibilização dos currículos escolares.

Na última versão das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), publicada em 2006 e parte dos PCNEM, as definições para o componente curricular de Geografia demonstram os objetivos dela para que o aluno compreenda e interprete fenômenos espaciais, domine a linguagem cartográfica, reconheça as referências espaciais do mundo e articule todos eles ao seu lugar de vivência e cotidiano (BRASIL, 2006, p. 45). Sobre papel do professor, o texto das OCNEM garante a necessidade de ampliar os parâmetros curriculares específicos “particularizando os fundamentos teórico-metodológicos, com base em discussões

⁶ As Unidades Curriculares (UCs) são as nomenclaturas utilizadas para a organização dos conhecimentos em um itinerário formativo. Uma UC pode ser subdividida entre os componentes curriculares, e seus docentes, como disciplinas, módulos, oficinas ou laboratórios.

sobre competências e habilidades de forma acessível, sem aplicar o conhecimento geográfico de maneira superficial” (BRASIL, 2006; p. 47). Como forma de trabalhar conceitos e conteúdos geográficos, as OCNEM propõem que os eixos temáticos sejam utilizados como pontos de partida, que “podem ser definidos a partir das especificidades locais e da opção teórico-metodológica adotada pelo professor em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.” (BRASIL, 2006, p. 55). São elencados sete eixos temáticos para a Geografia, destacando que eles não possuem uma sequência entre si, permitindo múltiplas escalas de abordagem e sua organização flexível na carga horária na construção dos currículos pelas Secretarias Estaduais de Educação.

A formulação das OCNEM circunscreve o conjunto de medidas que compõem a Reforma do Ensino Médio, com destaque para o Plano Nacional de Educação de 2014, que definiu a meta de universalização o atendimento escolar a toda a população de quinze a dezessete anos com direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC até então em construção. No documento das DCNEM, lançado em 1998 junto aos PCNs, as partes comum e diversificada já aparecem discriminadas em seu Artigo 11, sendo que a parte diversificada deverá ser “organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração” (BRASIL, 1998; art. 11, II). A carga horária mínima determinada, à época, foi de 2.400 horas para o Ensino Médio – após a efetiva reforma passou para 3.000 horas – com 75% dela comprometida com a base nacional comum.

Através desses documentos, percebemos que algumas mudanças estruturais do Ensino Médio que causaram certa surpresa a alguns professores desde 2017 já estavam em curso, apontadas e determinadas desde a década de 1990. Apesar do histórico de mudanças curriculares poderem representar ações unidimensionais em problemáticas multidimensionais, gerando ocultações e distorções da realidade educacional (GIROTTO, 2017, p. 422), entendemos que o domínio pelos professores da forma-documento, consciente de suas intenções normatizadoras e de controle, é imprescindível para pensar as próprias subversões da prática docente. A BNCC não foi formulada para ser um currículo de conteúdos mínimos obrigatórios sem reflexão, mas é preciso que o docente a recrie a partir de suas apropriações todos os dias, e dela utilize suas possibilidades de proteção pedagógica contra a própria força controladora de agentes externos à sala de aula (NEIRA, 2016, p. 42).

Vale sublinhar ainda que a BNCC estava prevista desde a LDB de 1996 e a construção de sua primeira e segunda versões foi interrompida pelo processo de *impeachment* (2016) e consequente alternância de gestão no Ministério da Educação. Na verdade, a própria Constituição de 1988 já mencionava no Art. 210, em que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Sem perder de vista nossos propósitos, nos atentamos aos questionamentos sobre a ineficiência de uma BNCC enquanto mecanismo que melhore ou solucione por si só a educação básica, bem como os interesses e papéis de instituições privadas com fundos na Educação. Há muitos riscos possíveis quando observamos a aplicação de um documento centralizador, ainda que abra espaço para a descentralização, em um contexto tão complexo quanto o do Ensino Médio brasileiro. Em um sistema com carências diversas e agentes do capital sempre preparados para oferecerem uma resposta rápida e replicável às novas demandas (GUIMARÃES, 2018, p. 1041), a autonomia docente pode ser esfacelada. Entretanto, observaremos os caminhos que a Geografia encontrará ao nível do “cumpra-se” nas escolas.

2.2. A BNCC e os novos desenhos curriculares

A Geografia da BNCC para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais está disposta em sete competências específicas a este campo do conhecimento. Ademais, está dividida em unidades temáticas e objetos do conhecimento para cada série, e suas habilidades identificadas por códigos que demonstram sequenciamento numérico. Para o Ensino Médio, o componente curricular tem suas orientações agrupadas na área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, contendo seis competências específicas para os componentes de História, Sociologia, Filosofia e Geografia.

Comumente, estudiosos tecem críticas para o modelo de currículos baseados em competências e habilidades, assim, para Sampaio (2017), o ensino por competências surge com objetivo de atribuir função aos saberes escolares com a flexibilidade utilitarista do mundo do trabalho, permitindo, por exemplo, a defesa de que não há perda de conceitos ou conteúdos em reformas curriculares. Nessa perspectiva, as competências estimulam uma formação que acompanhe as rápidas mudanças no trabalho, e são vistas como redução do valor dos saberes acadêmicos e escolares mais profundos que permitem compreender estruturas complexas que formam a sociedade (SAMPAIO, 2017; p. 347). Não à toa, o ensino por competências se inicia no Brasil a partir da Educação Técnica e Profissional, e hoje alcança até as séries iniciais do Ensino Fundamental.

É um enunciado muito observado que a “BNCC não é currículo”⁷, mas sim um ponto de partida para a construção deles. Discordamos da dimensão restritiva do currículo aos conteúdos e temas *a posteriori*, e partimos da experiência docente onde alguns professores buscaram na BNCC as respostas para as dúvidas sobre quais saberes seriam valorizados e essenciais para a Geografia escolar. O artigo de Cunha (2017) demonstra essa questão a partir dos conteúdos de Geografia Física, que podem ao mesmo tempo serem vistos em quase todas as competências do Ensino Fundamental Anos Finais, quanto podem ser negligenciados pelos programas que se desenvolverem com base nas habilidades que não os mencionam diretamente. Para a Geografia Física, o autor questiona se a ausência verificada de termos mais específicos vinculados à área seria uma “omissão ou um respeito à autonomia do professor?” (CUNHA, 2017. p. 7). Para responder a essa questão, o autor buscou termos abrangentes como “natureza” e “ambiente” para verificar os possíveis conteúdos de Geografia Física na BNCC e verificou um “nó” com outras temáticas da Geografia, evidenciando o risco de que as últimas sejam preferenciadas em relação à primeira. Esse deve ser um ponto de atenção para a leitura dos eixos temáticos das OCNEM e do Currículo Paulista, cujas propostas, ativas e interrelacionais, exigem competências dos alunos que dificilmente supririam grandes omissões de Geografia Física no Ensino Fundamental, da forma como apontamos.

Buscar os conteúdos geográficos no texto das habilidades para o Ensino Médio seria ainda mais difícil, uma vez que está organizado em Áreas do Conhecimento para cada série. Os comandos para “analisar”, “identificar”, “debater”, “comparar” ou “contextualizar” os diferentes processos listados em múltiplas escalas podem ser disputados pelas tensões na fronteira do saber escolar entre as disciplinas estabelecidas, ou podem ser pensados de forma efetivamente integral e diversa quanto às perspectivas. Nos novos desenhos curriculares, os conteúdos geográficos podem ser inseridos em muitas formas e em diferentes ordenações, tendo a BNCC e os Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos como bases.

A proposta de um Novo Ensino Médio considerou em sua justificativa três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes; a ampliação da carga horária de estudos; e a garantias de direitos comuns de aprendizagens por meio da BNCC (BRASIL, 2018; p. 3). Através das informações contidas no documento “Guia de Implementação do novo Ensino Médio”, é possível observar os esquemas explicativos que apresentam as diversas modalidades possíveis para esta etapa da educação básica.

⁷ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/> Acesso em 2 set. 2021

O desenvolvimento do protagonismo estudantil, aliado às garantias de direitos comuns de aprendizagem, justificam a divisão do Ensino Médio em “partes comuns” e “partes diversificadas”. O currículo comum exige, ao final da evolução de carga horária, um total de 1.800 horas, divididas em quatro grandes Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). As demais 1.200 necessárias para integralização das 3.000 horas totais para a plena implementação dos novos currículos seriam cumpridas por itinerários formativos de arranjos diversificados. No caso, os itinerários podem ser estruturados com foco em uma Área de Conhecimento, ou na Formação Técnica e Profissional (ETP), ou mesmo na mobilização de diferentes áreas constituindo itinerários integrados.

Essa flexibilidade curricular lança para as redes públicas e privadas o desafio de reorganizar suas grades de modo a garantir o emprego da força de trabalho existente, e de operarem com possíveis cargas horárias de turmas e séries bem diferentes do atual modelo linear e padronizado que há como regra. As Unidades Curriculares podem ser oferecidas sob a tradicional organização por disciplinas ou as redes e escolas podem optar pela formulação de Unidades que melhor respondam aos seus contextos e condições. Há o estímulo à elaboração de práticas contextualizadas e conectadas às “situações de trabalho”, como laboratórios, oficinas, observatórios, incubadoras, clubes, núcleos de estudos e de criação artística. O conjunto de Unidades Curriculares deve desenvolver, no entanto, habilidades de pelo menos um dos quatro Eixos Estruturantes dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018), sendo eles: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo. Esses eixos serão mais explorados na terceira seção.

O Guia de Implementação também indica que após o estudo e diagnóstico para a reelaboração curricular devem ser oferecidas “unidades curriculares que conversem com os anseios e as expectativas dos seus estudantes e com a realidade local, considerando as possibilidades de oferta na região” (BRASIL, 2018; p. 24). Para a elaboração dos itinerários formativos, há orientações específicas para a participação de toda a comunidade escolar no processo, indicando “rodas de conversa, questionários estruturados e seminários regionais” como exemplos de boas práticas. O diagnóstico das condições de ofertas material, como capacidades financeiras, possibilidades de parcerias com outras instituições, e estrutura física das escolas; de corpo docente; e da dinâmica territorial aliada a estrutura de transporte escolar também são fatores determinantes a serem considerados nos novos desenhos curriculares. É ressaltada a exigência para que haja oferta de mais de um itinerário formativo por município, e que seja permitido a eles a escolha de mais de um itinerário, ou a sua troca ao longo do curso do Ensino Médio.

3. A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO FLEXÍVEL

A orientação do Guia de Implementação para a elaboração dos itinerários formativos destaca oito premissas como sugestões às redes de ensino para que mesmo em cenário de reduzida oferta seja garantido ao estudante o máximo de possibilidades de escolha e autonomia. Para isso, é estimulado o aproveitamento de aprendizagens realizadas em instituições parceiras e é sugerido que se evite o reforço de habilidades já desenvolvidas no currículo comum da BNCC. O intitulado Projeto de Vida dos estudantes tem uma posição destacada defendida na carga horária ao ser definido como elemento de redução da evasão escolar no 1º ano do Ensino Médio. A categoria Projeto de Vida deve sempre considerar o chamado “perfil de saída” do estudante, a ser observado pela fase de estudos e diagnóstico de implementação da nova estrutura. Ainda que possa se tornar uma disciplina na grade horária, o documento não

preconiza seu formato de oferta, apenas sublinha a necessidade de que haja suporte para a construção dele ao longo de todas as séries.

Ainda de acordo com o Guia, a construção dos itinerários formativos deve envolver a formação de grupos de trabalho, construção de versões preliminares a partir dos diagnósticos realizados, a realização de consultas públicas e a sistematização de suas contribuições, e o envio das propostas aos Conselhos Estaduais de Educação, onde ajustes poderão ser feitos. Após esse processo, que alguns estados já realizaram e outros estão em andamento, é preciso definir os modelos que serão adotados. Como recomendação bibliográfica no Guia de Implementação, aparece o estudo feito por Alessandra Cardini e Belén Sanchez (2018) sobre onze modelos curriculares flexíveis estrangeiros que orientariam desafios e possíveis respostas ao processo no Brasil.

Com a elevada busca pela universalização do acesso ao ensino de nível secundário, outros desafios se pronunciaram em diferentes países quanto aos seus índices de conclusão, qualidade e equidade em um cenário de preparação para a “vida adulta, ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho” (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 15). A flexibilidade e a eletividade no currículo, apontado como uma forma que os países listados encontraram para corrigir distorções e promover maior inclusão, podem seguir três modelos arquetípicos: sem eletividade, por ramificação e por sistema de créditos, assim como apresentado pelo Guia de Implementação brasileiro.

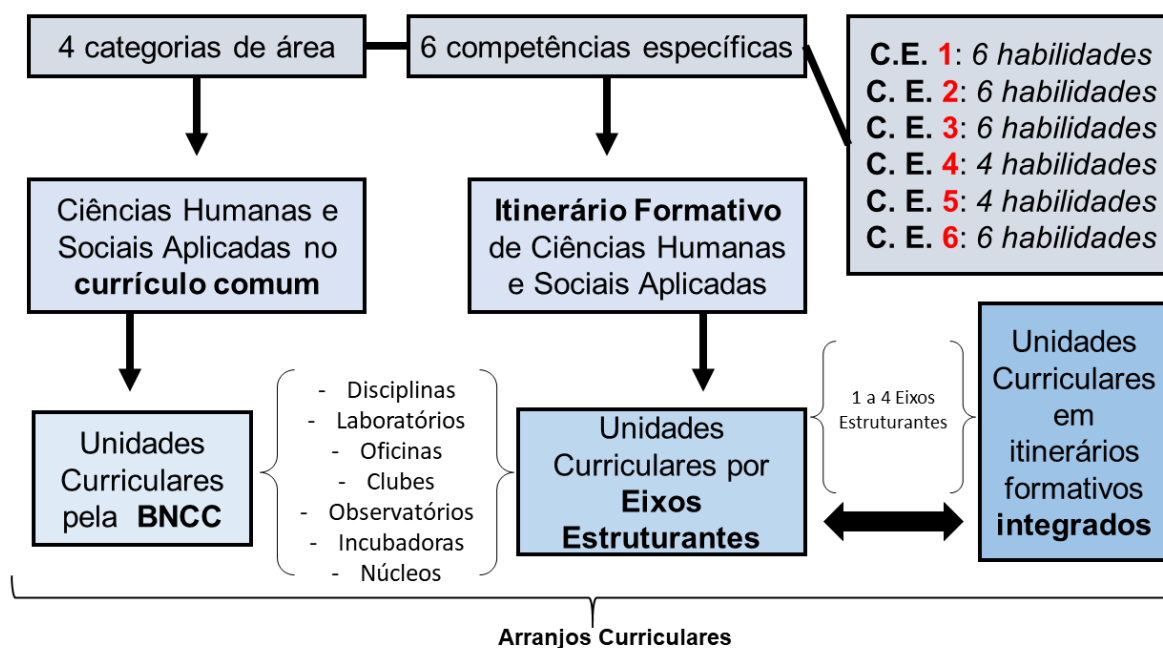
Antes de debater a posição do conhecimento geográfico em um currículo flexível, cabe destacar a ênfase atribuída às “múltiplas possibilidades de escolha” do estudante como um parâmetro de adequação do ensino médio aos modelos praticados em países-modelo, citados como “aqueles em que a educação é tratada como prioridade” em propagandas televisivas veiculadas pelo MEC sobre o Novo Ensino Médio. Assim, a trama enunciativa se desenha em prol da ideia de que “países que tratam a educação como prioridade oferecem opções flexíveis aos estudantes” conforme as novas arquiteturas possíveis de currículo são apresentadas. Uma vez que não existe enunciado livre, neutro ou independente, mas sempre fazendo parte de um conjunto de correlatos (MACHADO, 2009, p. 109), há outros signos que indicam a preponderância da ideia de uma flexibilização por eletividade dentre várias opções teoricamente disponíveis, como aquela em que não há perda de espaços para as disciplinas hoje existentes. Esse ponto em particular se destacou no levantamento bibliográfico como uma das preocupações centrais de professores de Geografia no Ensino Médio: o gradual desaparecimento da disciplina nesta etapa. Observando as opções de estruturas curriculares da Figura 2, o modelo de créditos é destacado como aquele que oferece mais opções ao estudante. FISCHER (2011; p. 102) aponta que “não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos” e por mais que muitos sistemas de ensino brasileiros não tenham condições de oferecer uma estrutura por créditos, é esse o modelo que se desenha como o de maiores opções ao estudante, reivindicando uma posição mais desejável a fim de adequar-se aos sistemas de ensino estrangeiros classificados como de referência qualitativa.

Ainda segundo Rosa Fischer (2011), para descrever o enunciado “eu escolho o que vou estudar”, é preciso dar conta de seus quatro elementos básicos: o referente, o sujeito, o campo associado e a materialidade específica. Assim, procuramos compreender como os conhecimentos geográficos podem se estabelecer dentro de um jogo enunciativo novo em tempos de mudanças curriculares. Carvalho e Picoli (2017) apresentam que os percursos formativos flexíveis surgiram como compromissos reafirmados por governos e entidades não-governamentais nacionais e internacionais em fóruns de educação ocorridos ao longo da década de 2010. Na “Declaração de Incheon Educação 2030”, lançada em 2015 pela UNESCO como um Marco de Ação para implementar um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS 4), há a recomendação estratégica que os países busquem:

Promover caminhos flexíveis de aprendizagem tanto em contextos formais quanto não formais; permitir que os alunos acumulem e transfiram créditos por níveis de consecução; reconhecer, validar e acreditar aprendizagens anteriores; e estabelecer programas adequados de transição e serviços de consultoria e orientação profissional (UNESCO, 2015, p. 44)

Para que as relações entre esses diferentes níveis estejam claras, elaboramos o Diagrama 1 com o desenho das estruturas distribuídas até a dimensão de uma Unidade Curricular. No primeiro nível, estão dispostas as premissas observadas na BNCC, englobando as quatro categorias de área, seis competências específicas, e as 32 habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No segundo nível, a diferenciação entre as cargas horárias entre os currículos comum e o diversificado. No terceiro nível estão as Unidades Curriculares, que podem ser dispostas na forma de disciplina em perspectiva integradora ou em outras possibilidades listadas no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. As Unidades Curriculares de itinerários formativos, que podem ser compartilhados com competências de outras Áreas do Conhecimento na hipótese de itinerário integrados, são estruturadas com base em pelo menos um dos quatro Eixos Estruturantes dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (2018): Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo, tendo as mesmas competências específicas da BNCC como norteadoras. Os conteúdos escolares podem ser assim dispostos em flexíveis arranjos curriculares entre as Unidades.

Diagrama 1 – Divisão entre Unidades Curriculares da Formação Geral Básica e de Itinerários Formativos



Fonte: Henrique Pinto (2021)

As Unidades Curriculares poderão ser formadas pelas tradicionais disciplinas, mas com conteúdo divididos de formas não-seriadas. Assim, é possível que uma Unidade Curricular da Formação Geral Básica mantenha sua organização em uma disciplina como a Geografia, mas que poderá ser semestral, e sem necessária continuidade no semestre posterior. No Currículo Paulista, como veremos, a Geografia enquanto disciplina ainda consta nos arranjos curriculares comuns, bem como as demais disciplinas da Área do Conhecimento, História, Filosofia e

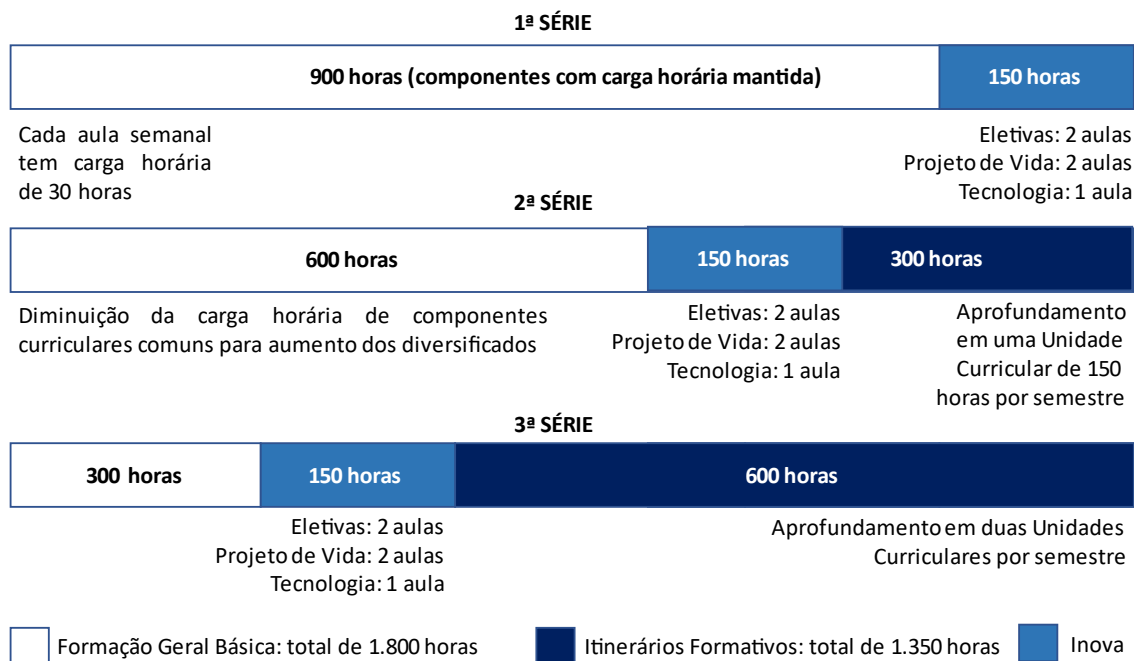
Sociologia. Uma Unidade Curricular dos itinerários formativos poderá ser somente vinculada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou com a sua integração a outra área. No primeiro caso, observamos no Currículo Paulista a construção de Unidades Curriculares chamadas de “aprofundamento” daquelas a serem cursadas na Formação Geral Básica. Portanto, se um aluno da rede paulista de ensino decidisse seguir o itinerário formativo de Ciências Humanas, cursaria Unidades Curriculares ainda organizadas em torno de disciplinas, mas com abordagens específicas relacionadas aos quatro Eixos Estruturantes. No caso dos itinerários formativos integrados, as habilidades exigidas são mescladas, e as fronteiras entre os saberes disciplinares se tornam mais difíceis de serem definidos a partir dos materiais de apoio disponíveis para consulta pública do Currículo Paulista.

4. O CURRÍCULO PAULISTA

O novo Currículo Paulista para a educação básica teve seu primeiro volume – Ensino Infantil e Fundamental – homologado em 1º de agosto de 2019, e o segundo volume – Ensino Médio – em 2020. O documento para a última etapa da educação básica já possui a BNCC e os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos como os principais marcos legais para a sua construção, ressaltando a necessidade de se buscar “acesso, permanência e qualidade social” e relação direta com o mundo do trabalho através da flexibilização como premissa. Ainda na parte introdutória, o documento apresenta o conjunto de dados sobre os debates e seminários ocorridos ao longo de 2019. De estudantes, a participação foi 142.076 pessoas, em um universo de quase quatro milhões de alunos da rede estadual paulista nos Ensinos Fundamental Anos Finais e Médio, e 18.739 profissionais da educação. Dentre as 98.856 contribuições sobre essa versão, as Ciências Humanas receberam o terceiro maior volume de comentários (4.689), ficando atrás dos Textos Introdutórios (13.965) e da área de Linguagens (8.749). Ciências da Natureza (3.847) e Matemática (3.496) foram as que tiveram menos intervenções no documento preliminar (SÃO PAULO, 2020, p. 17).

A organização curricular, parte central das mudanças estruturais que acontecerão, definida pelo Currículo Paulista terá uma carga horária total de 3.150 horas em um período de três anos. Dessas, observamos as 1.800 horas dedicadas à Formação Geral Básica, como prevê a Reforma do Ensino Médio, e 1.350 horas dedicadas aos Itinerários Formativos, com 150 horas a mais que o mínimo determinado pela legislação nacional. Na Formação Geral Básica, a transição das 3.000 horas anteriores para as 1.800 horas propostas implicará no redimensionamento das disciplinas em Unidades Curriculares dentro de cada Área do Conhecimento. Na 1ª série de Ensino Médio, a carga horária das Unidades Curriculares em relação às disciplinas será mantida em relação ao que já é praticado. Progressivamente, essa carga horária diminui nas 2ª e 3ª séries à medida que os Itinerários Formativos de cada Área do Conhecimento aumentam em carga horária. Para ilustrar essas mudanças, confeccionamos o Diagrama 2 com a distribuição da carga horária entre os três anos do Ensino Médio paulista. Destacamos que na 1ª série os alunos ainda não cursam o Itinerário Formativo escolhido de acordo com seus Projetos de Vida. Nesse ano, a carga horária é preferencialmente dedicada à Formação Geral Básica, permitindo que não haja alteração em relação à carga horária entre as disciplinas da 1ª série antes da Reforma. Os Itinerários Formativos somam 900 horas na 2ª e 3ª séries, e as 450 horas restantes compõem as Unidades Curriculares do “Inova Educação”, formação específica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em parceria com instituição privada.

Diagrama 2 – Distribuição da carga horária entre os componentes do Currículo Paulista nos 3 anos de Ensino Médio



Fonte: HENRIQUE PINTO (2021)

O “Inova Educação” é um programa lançado em 2019 a partir de uma parceria entre a SEDUC-SP e o Instituto Ayrton Senna (IAS) que destacou seus objetivos comuns na construção de uma educação considerada integral para as competências do século XXI. Essa ação se insere no rol de outras intervenções de fundações e institutos empresariais na educação a partir de ações do Estado paulista já observadas, tal como o “SuperAção Jovem”, de 2003, e as “Escolas de Tempo Integral”, a partir de 2006. Estamos de acordo com Giroto (2017; p. 435) quando explicita a relação entre as principais entidades empresariais dedicadas à renovação curricular e as crescentes estratégias de valorização das competências socioemocionais sobre outras do campo cognitivo, que formem trabalhadores adaptáveis às rápidas transformações do mundo do trabalho. O autor ressalta ainda que nesses institutos, por sua vez, uma falta de professores da Educação Básica em seus quadros principais é observada. Ao mesmo tempo em que exaltam os mecanismos flexíveis de autonomia do aluno, tais novas estruturas permitem apenas que conhecimentos utilitaristas para o mercado sejam aprovados no léxico da competitividade neoliberal que tal parceria entre Estado e agentes privados promovem na educação considerada “inovadora” (GOULART; ALENCAR, 2021; p. 340). Uma evidência dessa posição é o próprio mecanismo de formação, proposição, aprovação e seleção pelos estudantes nos “cardápios de eletivas” disponíveis em “feirões”, termos que serão utilizados a cada início de semestre eletivo no novo Currículo Paulista para o Ensino Médio.

As Unidades Curriculares do Inova estão divididas entre Eletivas, Tecnologia e Inovação, e Projeto de Vida. Essas unidades também aparecem como carga horária extra à BNCC no Ensino Fundamental Anos Finais, sendo duas aulas semanais de 45 minutos para as Eletivas e Projeto de Vida, e uma aula semanal de Tecnologia e Inovação entre os demais componentes da BNCC. No lançamento do programa Inova Educação pela SEDUC-SP, foram elencados como exemplos de Eletivas “teatro, empreendedorismo ou educação financeira”; de

Projeto de Vida as “atividades comunitárias, autoconhecimento ou pesquisas sobre cursos e universidades”; e de Tecnologia e Inovação a “inteligência artificial, robótica ou redes sociais”.

A construção de novas Unidades Curriculares através das três áreas do Inova depende da inscrição e conclusão de professores nos cursos de formação divididos em duas fases com carga horária 30 horas cada: básica e aprofundada. A programação desses cursos está disponível no *website* do Inova, e envolvem metodologias consideradas “diferenciadas” associadas aos interesses dos alunos e demandas apresentadas pelos levantamentos da SEDUC-SP. Há uma ênfase observada na capacidade de professores construírem ementas de Eletivas consideradas atraentes pelos alunos, já que é reservada a eles a capacidade de escolher qual cursar, a cada semestre, através de um “feirão de eletivas”.

Mas quais professores podem ser capacitados para essas disciplinas? O programa do Inova é claro ao definir que seus cursos se destinam a todos os servidores do magistério, coordenadores e diretores pedagógicos da rede. Sobre a escolha dos profissionais que poderão lecionar cada Unidade Curricular, é posto que se dará por processo seletivo transparente conduzido por cada direção escolar. Professores de outras escolas também poderão ocupar as vagas de eletivas, prometendo o que parece ser um espaço de intensa disputa quando projetadas em um cenário com amplas propostas de ementas por professores de diferentes áreas de formação.

Os itinerários formativos para o Currículo Paulista foram disponibilizados⁸ em 2021 e trazem indicações importantes para que muitos questionamentos possam ter uma base de análise. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possuem duas trajetórias próprias, e uma integrada com cada um dos demais cinco itinerários formativos. Em cada itinerário, há uma ementa com as sugestões de carreiras abrangidas pelos Projetos de Vida, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e competências abrangidas. Estão divididos em seis Unidades Curriculares, cada uma com pelo menos quatro componentes. O ponto importante é que em cada componente curricular, abaixo da definição, o documento indica os professores capacitados para aquelas aulas, em ordem de preferência. Por isso, construímos o Quadro 1 com as quantidades de vezes em que os professores de Geografia aparecem como 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª opção em cada itinerário formativo, bem como o total de componentes curriculares disponíveis na trajetória específica

Quadro 1 – Distribuição da carga horária aos professores de Geografia nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista para o Ensino Médio por ordem de preferência e total

Itinerário Formativo	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	Total
Ciências Humanas - “Superar desafios é de humanas” - “Liderança e Cidadania”	12	2	11	1	30
Ciências Humanas e Linguagens - “Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana”	2	2	-	-	28
Ciências Humanas e Matemática - “Ciências Humanas, Arte e Matemática #quem divide multiplica”	3	2	-	-	24
Ciências Humanas e da Natureza - “A cultura do solo: do campo à cidade”	4	2	-	-	26
Ciências Humanas e NOVOTEC					

⁸ Disponível em:

https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Catalogo_Detalhado_dos_Aprofundamentos_Curriculares_final.pdf. Acesso em 2 set. 2021

- “Superar desafios é de humanas com habilidades para o mundo do trabalho”	6	-	10	-	30
--	---	---	----	---	----

Fonte: Henrique Pinto (2021)

As informações dispostas no quadro respondem a alguns anseios sobre a participação docente de Geografia nos itinerários formativos além daqueles destinados às Ciências Humanas. Naqueles que são integrados, o lugar reservado à Geografia como prioridade frequentemente envolveu as temáticas de cartografia e Sistema de Informações Geográficas; mundo contemporâneo; demografia; climatologia; rochas e conservação de solos; e geografia agrária. Dessa forma, temos um apontamento dos conhecimentos selecionados como aprofundamento para aqueles dispostos na etapa comum do Ensino Médio.

3.1. A Geografia das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio

Nos dados divulgados sobre uma consulta pública aos estudantes paulistas em 2019 (SÃO PAULO, 2020b), o itinerário formativo de Ciências Humanas apareceu como o menos escolhido, com 28% dos alunos consultados interessados. O mais escolhido foi o itinerário de Formação Técnica e Profissional (49%); Linguagens (46%); Ciências da Natureza (35%); e Matemática (31%). Como os alunos puderam escolher 1ª e 2ª opções, o somatório ultrapassa os 100%. 77% dos alunos selecionaram mais de uma opção, existente como possibilidade em itinerários integrados. Como motivo para as escolhas dos itinerários, a “preparação para o mundo do trabalho” aparece em 43% das escolhas. As “disciplinas que gosto de estudar estão nessa área” com 38%, “gostaria de me preparar para o vestibular/Enem” com 16%, e “outro” com 3%. Os dados reforçam as intenções de que o novo Currículo Paulista atenderia melhor às expectativas dos estudantes desta etapa como, prioritariamente, uma preparação ao “mundo do trabalho” na concepção das competências flexíveis exploradas na primeira parte deste artigo.

Na 1ª série do Ensino Médio, a carga horária de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está distribuída entre oito aulas semanais, divididas em duas aulas para cada um dos quatro componentes, como a Geografia, na Formação Geral Básica. Antes da BNCC, as duas séries finais permaneciam com duas aulas semanais para a Geografia. Com os itinerários formativos, a partir da 2ª série a carga horária de todos os componentes da formação geral é reduzida em prol do aprofundamento nos itinerários. Essa definição aparece nos documentos orientadores e consideramos central para a compreensão de como os conhecimentos geográficos serão explorados no itinerário de sua Área do Conhecimento.

Os itinerários, apoiados em seus Eixos Estruturantes, deverão “expandir aprendizados da Formação Geral Básica; ampliar conhecimentos articulados com temas contemporâneos; explorar potenciais e vocações; permitir ao estudante construir sua trajetória de seu Projeto de Vida com maior tempo” (SÃO PAULO, 2020b; p. 46). Assim, as ementas dos componentes do Inova Educação devem ser propostas a partir dos mesmos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento; porém, com maior liberdade em relação às fronteiras dos saberes disciplinares entre diferentes Áreas do Conhecimento. As trajetórias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas submetida a um vocabulário de “aprofundamento” a partir das séries finais é entendida aqui como parte de uma preparação específica para os vestibulares, que também devem ser reformulados com exames por área, escolhida pelos estudantes de acordo com as exigências para a aprovação nos cursos específicos.

Em algumas publicações dos materiais de apoio encontrados no *website*⁹ do Currículo Paulista, vemos exemplos de Unidades Curriculares em relação a habilitação necessária para o

⁹ Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/Semina%CC%81rio%20Novo%20Ensino%20Me%CC%81dio_Diretores%20de%20escola.pdf?t=1614097834. p. 34. Acesso em 25 ago. 2021

professor regente. Nos exemplos, observamos uma situação interessante: a unidade “Relações Geopolíticas e Globalização” destaca a Geografia como habilitação prioritária, e Sociologia ou História como habilitações alternativas quando não houver professor da prioritária. Sabemos que a falta de professores de certas disciplinas é um fato comum na realidade das redes públicas, assim, aventamos que tal realidade pode passar a definir o responsável pelas Unidades Curriculares a partir da oferta de professores existente. Outro exemplo observado é a unidade “O Indivíduo na Globalização: Processo de Socialização” com Sociologia como habilitação prioritária, e História ou Geografia como alternativas. Tais fronteiras entre os conhecimentos tradicionalmente consolidados nos saberes disciplinares podem ser difíceis de definir, bem como a escolha da habilitação prioritária abre possibilidades para diferentes interpretações das ementas a serem propostas.

Para que seja possível pensar a forma com que os conteúdos geográficos poderão ser aprofundados em um itinerário, foi necessário observar como eles estão dispostos na etapa mais abrangente, de Formação Geral Básica, que atende à BNCC. Há três volumes disponíveis do material “Currículo em Ação”¹⁰, dedicado à 1ª série. Para a 2ª e 3ª séries, com carga horária reduzida de Formação Geral Básica, estão disponíveis dois volumes do material “São Paulo faz a escola”, mas ainda em versões preliminares, por isso não serão consideradas aqui. Esses materiais não são livros didáticos produzidos a partir do último Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o Ensino Médio de 2021, mas sim cadernos de atividades orientadas por metodologias ativas e avaliações diversificadas sugeridas, divididos por temas entre os componentes curriculares. Dessa forma, são reservados espaços definidos para as aulas de Geografia, ainda que a forma recomendada de planejamento das atividades exalte a transdisciplinaridade e abordagem em múltiplas escalas para cada tema. Tanto os cadernos dos alunos quanto os de professores estão disponíveis para a consulta pública.

No material do “Currículo em Ação” para a 1ª série, em cada um dos três volumes há quatro “situações de aprendizagem” para o componente de Geografia, assim como para cada um dos demais componentes. As “situações de aprendizagem” são associadas às necessidades de desenvolvimento de diferentes competências socioemocionais apresentadas na introdução dos materiais. Em cada situação, há um tema norteador, seguido pela “situação-problema”, que destaca a relação entre o tema e o seu significado para uma participação social mais ativa pelos estudantes. Em seguida, são listadas as competências e habilidades da BNCC envolvidas, a categoria e o objeto do conhecimento mobilizado. A evolução das situações apresentadas é dividida em “momentos” que envolvem exercícios e atividades com sugestões de diferentes metodologias consideradas ativas, reforçando a necessidade de aulas menos expositivas e a integração entre conteúdos diversos. Há sempre um dos “momentos” dedicados aos exercícios de vestibulares e suas interpretações, e em todos eles há uma série de códigos QR e *links* para recursos digitais sugeridos para as dinâmicas. Ou seja, a interface com recursos digitais conectados à internet é centralizada dentre as estratégias a serem planejadas pelos professores.

Construímos o Quadro 2 para sintetizar quais temas e objetos do conhecimento foram selecionados para cada situação de aprendizagem. Justificamos esse recorte pelos temas serem compartilhados entre todos os componentes de Ciências Humanas e Sociais em cada situação, e os objetos do conhecimento por trazerem orientações mais próximas dos conteúdos escolares que muitos trabalhos sobre a reforma do Ensino Médio destacavam a ausência.

Quadro 2 – Temas e Objetos do Conhecimento dos novos materiais para a 1ª série do Ensino Médio paulista no componente curricular de Geografia

¹⁰ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: 25 ago. 2021

Currículo em Ação	Tema - 1ª série	Objeto do Conhecimento
Volume 1 - Geografia		
Situação de Aprendizagem 1 Competência Específica 1 Habilidade EM13CHS101	As narrativas e as linguagens da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na compreensão de diferentes ideias, eventos e processos.	As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo; Transformações antrópicas no meio físico em diferentes sociedades.
Situação de Aprendizagem 2 Competência Específica 1 Habilidade EM13CHS102	As contradições da Civilização	Sociedades tradicionais e urbano-industriais: as transformações da paisagem e do território, pelo modo de vida e pela ocupação do espaço.
Situação de Aprendizagem 3 Competência Específica 1 Habilidade EM13CHS105	Desejo e ambiguidades do desenvolvimento científico, tecnológico e humano	Os processos de transformação da paisagem em diferentes sociedades. Espaços urbano e rural: conflitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades.
Situação de Aprendizagem 4 Competência Específica 1 Habilidade EM13CHS106	Múltiplas linguagens no fomento da proatividade: acesso e o uso da informação.	— Técnicas de cartografia e geotecnologias e seu uso em diferentes fenômenos espaciais. — As desigualdades regionais e sociais expressas pelo acesso à internet e redes sociais. — Mapas temáticos e a análise de territórios
Volume 2 - Geografia		
Situação de Aprendizagem 1 Competência Específica 1 Habilidade EM13CHS103	Os impactos do capitalismo no mundo contemporâneo.	- A problemática socioambiental e a relação com as classes sociais e a estratificação social - A dinâmica da natureza e os impactos causados pela ação antrópica.
Situação de Aprendizagem 2 Competência Específica 1 Habilidade EM13CHS104	Cultura: equilíbrios e desequilíbrios entre o local e o global	Patrimônio natural, a conservação e o papel do turismo sustentável
Situação de Aprendizagem 3 Competência Específica 2 Habilidade EM13CHS203	As relações de poder e o território	- Fronteira, território e territorialidade: conceito político e jurídico e a noção social de ocupação do espaço - Segregação espacial e cultural
Situação de Aprendizagem 4 Competência Específica 2 Habilidade EM13CHS204	As diferenças – do individual ao coletivo	O pensamento geográfico e as diferentes concepções geopolíticas. Potências mundiais: fronteiras, territórios e territorialidades, Organismos internacionais e políticas de administração nacionais
Volume 3 - Geografia		
Situação de Aprendizagem 1 Competência Específica 2 Habilidade EM13CHS205	Territorialidades e juventudes.	Desigualdade no território – diferentes formas de ocupação em diferentes espaços. Transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas.
Situação de Aprendizagem 2 Competência Específica 2 Habilidade EM13CHS206	A (re)produção do espaço	Produção e ocupação do espaço por meio da análise e elaboração de mapas temáticos. Abrangência escalar do fenômeno espacial: local, regional e global e as

		relações entre os princípios do raciocínio geográfico.
Situação de Aprendizagem 3 Competência Específica 2 Habilidade EM13CHS201	As formas de ser e estar no mundo: fixação e deslocamentos em diferentes processos e tempos.	As correntes migratórias, a produção e circulação de mercadorias e suas marcas na paisagem; conflitos socioespaciais e organização territorial.
Situação de Aprendizagem 4 Competência Específica 2 Habilidade EM13CHS202	As novas fronteiras da globalização e seus impactos	A geopolítica e seus desdobramentos na produção, na circulação e no consumo responsável. Fronteiras culturais: integração e exclusão sociocultural.

Fonte: Henrique Pinto (2021)

Quais indicativos sobre as novas formas de ensinar Geografia para o Ensino Médio os materiais acima trazem? A proposta do “Currículo em Ação”, além dos livros didáticos, pode ser definida como um orientador de transição para o novo modelo, uma vez que seus “momentos” conduzem a uma participação mais ativa dos alunos, estimulando a criação de um vínculo entre o conteúdo e o lugar do aluno no espaço. Percebemos que as abordagens no texto do material se aproximam bastante das definições dos Eixos Estruturantes que formam os itinerários formativos, onde há destaque para o planejamento de “situações-problema”, devem “ser pensadas e reconhecidas não apenas como intervenções para resolver questões de forma imediata, mas também a médio e longo prazo.” (SÃO PAULO, 2020; p. 229). Isso demonstra o afastamento proposto pelo documento aos métodos mnemônicos de transmissão de saberes ainda observados na prática docente.

CONCLUSÃO

Entendemos que o temor que muitos professores manifestaram sobre a gradual redução da Geografia nos currículos de Ensino Médio pode ser justificados pelo rompimento com o planejamento seriado das disciplinas. Roque Ascensão & Valadão (2017, p. 10) apontam “as dificuldades dos professores em promoverem variações no conteúdo diante de contextos diferenciados”. Os resultados apresentados pelos autores fornecem subsídio para afirmarmos que a dificuldade de correlação entre os conceitos e componentes espaciais apresentada pelos professores de Geografia analisados realça o sentimento de perda de identidade docente. Não se trata de culpabilização individual, mas sim o destaque para as lacunas de formação para o uso de operações que poderiam potencializar o componente curricular como aquele dedicado à compreensão da espacialidade dos fenômenos no Ensino Médio. Compreendemos que essa deva ser uma preocupação central para que os docentes busquem uma apropriação significativa do espaço a ser ocupado pela Geografia em uma reforma inevitável. Sendo assim, a necessidade apontada por Scalercio (2018) de termos claro os princípios epistemológicos e especificidades do conhecimento geográfico são mais que fundamentais para os professores construírem suas ementas e apontarem qual o papel ou contribuição do campo em competências e habilidades que estão em interface com as demais áreas.

Nessa transição, muitas dúvidas permanecem em função do distanciamento entre o que é proposto pelos textos aqui apresentados e as possíveis práticas dos professores nos desafiadores cenários da imensa rede paulista. Os textos da BNCC e do Currículo Paulista não consideram o possível caráter “transgressor” do processo educativo, mesmo quando se busca executar e reproduzir o que é proposto nos documentos, já que as experiências pessoais-profissionais de produção de sentido sempre estarão presentes na prática (COSTA et al, 2019; p. 107). Os autores em tela demonstram que a prescrição da BNCC entra em contradição com

algumas defesas epistemológicas da Geografia Escolar em trabalhos centrais, tal como nas contribuições dos professores Lana Cavalcanti e Ruy Moreira¹¹, que rompem com a ideia pragmatista da transmissão de conteúdos, apesar dos resultados apresentados em Roque Ascensão e Valadão (2017) que indicam a predominância das práticas mnemônicas dentre os professores analisados. A partir desses autores, consideramos que a incompatibilidade entre a BNCC e as experiências docentes construídas ao longo dos anos também apresentam brechas não previstas no texto dos documentos que vão ser “transgredidas” conforme a execução das reformas avançar. É possível que essas transgressões da prática possam se utilizar das premissas da BNCC para suas próprias defesas? É uma pergunta que reservamos às pesquisas futuras baseadas na experiência, mas que apontamos neste trabalho um caminho para que sim, essa defesa seja possível.

Com a execução das primeiras etapas de transição do Novo Ensino Médio, os novos materiais e orientações alcançarão todos os professores de Geografia desta etapa da Educação Básica. Apesar das mudanças estarem ancoradas em premissas discutidas academicamente há décadas, como as DCNEM e a própria LDB, há também um desconhecimento do histórico de construção da BNCC, e a sua leitura sem proceder desta compreensão torna muito mais difícil sua apropriação pelos professores, inclusive as próprias críticas. Através do Currículo Paulista, buscamos demonstrar como o componente de Geografia estará disposto dentro de sua Área do Conhecimento em um contexto de separação entre os estudantes do currículo comum (a BNCC) e os estudantes dos currículos diversificados (os itinerários formativos).

O resultado apresentado pelo Currículo Paulista confirma a grande influência de instituições e fundações empresariais para a Educação na condução das políticas públicas reformistas, com vistas à adequação do sistema escolar brasileiro aos objetivos de uma agenda internacional que mobiliza o ensino por competências desde o fim do século XX. Nesse processo, o lugar reservado às Ciências Humanas se flexibiliza e passa a disputar espaços curriculares com outros componentes, como o Inova Educação. Dessa forma, alguns temores dos docentes em relação a redução de conteúdos geográficos mínimos no Ensino Médio puderam ser confirmados pela mudança na carga horária, flexibilização dos temas e possível baixa procura de estudantes pelo itinerário formativo de Ciências Humanas. A reformulação de metodologias para um planejamento pedagógico dentro das premissas do Currículo Paulista a partir de uma perspectiva mais ativa por parte dos alunos também será capaz de desequilibrar alguns lugares-comuns das formas de ensinar a Geografia.

Não nos propusemos a uma negação de antemão das orientações da Reforma, apesar de nos chamar atenção os diversos pontos de contestação a ela, além de promover mudanças excessivamente profundas para a condição atual de formação de professores. Buscamos apresentar explicações da natureza da flexibilidade curricular, e apontar caminhos definidos pelo importante Currículo Paulista para a posição que poderá ser ocupada pelos professores de Geografia da rede estadual. Conhecer o currículo nos permite antecipar a sua execução, buscar críticas que embasem suas releituras, propor transgressões que possam ser defendidas com base nas próprias orientações dos documentos oficiais. Mesmo com as dificuldades levantadas nos pontos críticos, acreditamos que uma aprendizagem significativa através da Geografia Escolar pode ser pensada a partir dos tensionamentos e discussões curriculares tão prometidas na forma-documento, mas nem sempre executadas da forma como são preconizadas.

¹¹ CAVALCANTI, Lana de Souza (org). Temas da Geografia na escola básica. Campinas, SP: Papyrus, 2013.; MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2013.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanette et al. (org.). **Indagações sobre Currículo: Direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 17 - 53

_____. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALD, Volnei André; FASSINI, Edí. **Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei Nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura**. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1868>. Acesso em: 4 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 3/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: 2000.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2014.

_____. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: Consed, 2018a.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a elaboração dos itinerários formativos**. Brasília: Consed, 2018b.

_____. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CN, 2018c.

CARDINI, Alejandra.; SANCHEZ, Belen. **Modelos curriculares para o Ensino Médio.: desafios e respostas em onze sistemas educacionais**. 1. ed. São Paulo: Metalivros, 2018.

CARVALHO, Elma; PICOLI, Elaine. Políticas de flexibilização curricular: uma análise sobre o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 12, n. 24, p. 41-61, jan./abr., 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16385/11175>. Acesso em: 4 jul. 2021.

CASAGRANDE, Ana Laura; ALONSO, Katia; SILVA, Danilo da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educ.**, v. 19, n. 60, p. 407-425, 2019.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base nacional comum curricular – BNCC; componente curricular: Geografia. Parecer Crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 19, p. 183-203, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6379>. Acesso em: 15 jul. 2021

CORREA, Carolina Zundt. A Geografia na atual Base Nacional Curricular Comum: de disciplina a Área do Conhecimento. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA E GESTÃO TERRITORIAL E SEMANA DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, I e XXXIV, 2018, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2018. p. 1451-1462.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, 2019.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias. A Geografia Escolar e as temáticas físico-naturais na BNCC: desafios à prática docente e à formação de professores. **Itinerarious Reflections**, Jataí, v. 14, n. 2, p. 01 – 18, 2018.

FERREIRA, Luan Cardoso. EducaçãoTM: discussões sobre o “Novo Ensino Médio” do Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 254-270, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2017: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação & Sociedade**, v. 38, n.139, 2017. p. 385-404.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, 2011. p. 197-223

GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para a formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, vol. 13, n. 1, abr., 2021. p. 337-366

INOVA EDUCAÇÃO. **Material de apoio à construção de eletivas**. Disponível em <https://inova.educacao.sp.gov.br/eletivas/>. Acesso 10 de janeiro de 2021.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

NASCIMENTO, Rodrigo Rios. **Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Araras, São Paulo, 2020.

NEIRA, Marcos; ALVIANO JR, Wilson; ALMEIDA, Déberson. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Revista EccoS**, São Paulo, n. 41, set. – dez. 2016. p. 31-44.

ROCHA, Ana Angelita da. O “Nacional” nos documentos curriculares: uma exploração empírica. In: ASCENÇÃO, V. et al (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos da formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 261-287

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O.; VALADÃO, Roberto Célio Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, 2017. p. 5-23

SAMPAIO, Carlos Gomes. A pedagogia das competências e o ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, jan./jun., 2017. p. 343 – 358.

SANTOS, José Erimar. Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/30993>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Paulista**. 2020.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Orientação técnica do Currículo Paulista de Ensino Médio: preparação para implementação**. 2020b. Disponível em: <https://url.gratis/BJL23b>. Acesso em 28 jul. 2021

SCALERCIO, Vitor. Ensino de Geografia e Pensamento Espacial: Reflexões Epistemológicas e a Atividade de Pesquisa do LENPGEO. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p.57-71. jul/dez 2018.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. p. 175-195.

UNESCO. Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. **Fórum Mundial de Educação**. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020

VILELA, Carolina. Interdiscursividade e interdição no discurso do conhecimento escolar em Geografia. **Pro-posições**, Campinas, v. 26, n. 1, 2015. p. 199 - 215

_____. A abordagem regional como tradição do currículo da geografia escolar. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2016. p. 31 – 41.

_____. Conhecimento escolar de Geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos. **Educação E Filosofia**, v. 32, n. 64, 2018. p. 135-156.