



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS

MATHEUS CASSIANO CARLOS LACERDA

**A GEOGRAFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO BAIRRO DE
MANGABEIRA, JOÃO PESSOA - PB**

João Pessoa – PB

2022

MATHEUS CASSIANO CARLOS LACERDA

Em conformidade com a Resolução n. 02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB, apresentamos a **Monografia** orientada pelo Prof. Dr. Anieres Barbosa da Silva, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

João Pessoa – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L131g Lacerda, Matheus Cassiano Carlos.

A geografia e o novo ensino médio em escolas do bairro de Mangabeira, João Pessoa-PB / Matheus Cassiano Carlos Lacerda. - João Pessoa, 2022.

58 p.

Orientação: Anieres Barbosa da Silva.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) - UFPB/CCEN.

1. BNCC. 2. Novo ensino médio. 3. Ensino de geografia. 4. Itinerários formativos. I. Silva, Anieres Barbosa da. II. Título.

UFPB/CCEN

CDU 91(043.2)

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GEOGRAFIA

Resolução N.02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB

PARECER DO TCC

Tendo em vista que o aluno (a)

MATHEUS CASSIANO CARLOS LACERDA

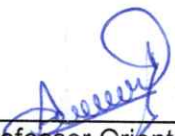
() cumpriu () não cumpriu os itens da avaliação do TCC previstos no artigo 25º da Resolução N. 02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB somos de parecer () favorável () desfavorável à aprovação do TCC intitulado:

A GEOGRAFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS
DO BAIRRO DE MANGABEIRA, JOÃO PESSOA - PB

Nota final obtida: 9,5

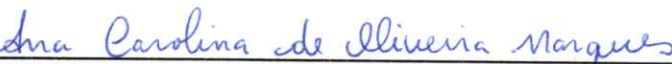
João Pessoa, 01 de Dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:



Professor Orientador

Professor Coorientador (Caso exista)



Membro Interno Obrigatório (Professor vinculado ao Curso)



Membro Interno ou Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter dado tanta coragem e determinação para finalizar o curso da melhor maneira possível, com muita saúde, paz e seguir em frente com os sonhos que tenho em ser um professor de geografia.

Também agradeço apoio que recebi de toda minha família, meu pai Francisco da Costa Lacerda, minha mãe Aparecida da Conceição Carlos da Costa e meus irmãos Victor e Gabriel Carlos Lacerda. Obrigado pela paciência, amor, auxílio, carinho e diversos sentimentos que recebi ao longo da minha caminhada na UFPB e no curso de Geografia. Vocês sempre estiveram presentes nos apoios e incentivos para que conseguisse concluir o curso sem preocupações em meio a tantos problemas que aconteceram nos últimos anos. Em todos os momentos, nunca deixaram me faltar nada, sejam bens materiais ou financeiros. Por isso, sou muito grato a todos vocês, especialmente o meu pai e a minha mãe.

Ao professor Anieres Barbosa, meu muitíssimo obrigado por me apoiar nos momentos que senti dificuldades, e por me orientar nesse trabalho de conclusão de curso. Saiba que tenho bastante respeito e admiração pela pessoa e pelo profissional que você é. Você contribuiu para mudar o caminho que percorri dentro da UFPB, ao me dar a oportunidade para ser o seu bolsista de Iniciação Científica e, aos poucos, pude ampliar meus conhecimentos e pude ser de fato ser um pesquisador da ciência geográfica. Também quero lhe agradecer pela paciência na correção dos textos dos relatórios, pelos ensinamentos e pelo espaço cedido no Laboratório do Semiárido (LAESA), no qual muitas vezes utilizei para estudar, refletir e descansar.

Aos colegas do curso de geografia que sempre estavam transitando pela praça ou nos laboratórios para conversar, distrair e fofocar. Agradeço a Kerolayde Bianca, Nelcilene Lima, Micaele Assis, Rita Lira, Danilo Freire e meu nobre patrão José Vitorino Neto, meu grande duo e parceiro da geografia. Que sempre participaram de trabalhos acadêmicos, das conversas, das zoeiras e dos conselhos dados ao longo do curso.

Por fim, quero agradecer aos amigos externos ao curso, que sempre estavam próximos para me apoiar, pois tenho de longa data a amizade de vocês, em especial aos gêmeos Marinaldo's Ítalo e Iago e Jamilyly Evangelista. Muito obrigado a todos!

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo investigar, partindo das reformas curriculares apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do ensino médio, as propostas para o ensino de Geografia nas escolas públicas do bairro de Mangabeira em João Pessoa – PB. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma análise dos documentos que antecederam a BNCC no Brasil, tendo como recorte histórico a Constituição Federal de 1988. Após isto, foram realizadas análises da BNCC entre os anos de 2014 e 2018, em suas três versões, sendo a terceira versão aquela que contempla reformas direcionadas para implantação do Novo Ensino Médio, a partir dos itinerários formativos, assim compreendendo as principais reformas que foram produzidas nesse documento que guia a educação brasileira. Estava previsto que a BNCC estaria normatizada nas escolas a partir do ano de 2022. Metodologicamente, foi realizado, além da revisão de literatura, o levantamento de dados em duas escolas públicas de ensino médio no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa – PB: a Escola Cidadã Integral Compositor Luís Ramalho e a Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira, primando o entendimento do processo de adaptação ao Novo Ensino Médio e como o ensino de Geografia está instaurado nessas escolas.

Palavras-chave: BNCC; Novo Ensino Médio; Ensino de Geografia; Itinerários Formativos.

ABSTRACT

This work aims to investigate, starting from the curricular reforms presented by the National Common Curricular Base (BNCC) in the context of high school, the proposals for teaching Geography in public schools in the neighborhood of Mangabeira in João Pessoa - PB. To achieve this objective, an analysis of the documents that preceded the BNCC in Brazil was developed, having the Federal Constitution of 1988 as a historical cut. After that, analyzes of the BNCC were carried out between the years 2014 and 2018, in its three versions, the third version is the one that contemplates reforms aimed at the implementation of the New High School, based on the formative itineraries, thus comprising the main reforms that were produced in this document that guides Brazilian education. It was expected that the BNCC would be standardized in schools from the year 2022. Methodologically, in addition to the literature review, data were collected in two public high schools in the Mangabeira neighborhood, in the city of João Pessoa - PB: Escola Cidadã Integral Compositor Luís Ramalho and Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira State High School, focusing on understanding the adaptation process to the New High School and how Geography teaching is established in these schools.

Keywords: BNCC; New High School; Teaching Geography; Training Itineraries.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	10
Capítulo 1. Apontamentos sobre documentos da educação que antecederam a BNCC e o Novo Ensino Médio.....	12
1.1. A Constituição Federal de 1988	12
1.2. Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	13
1.3. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	15
1.4. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).....	17
Capítulo 2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e políticas neoliberais na educação: impactos das ações no componente de Geografia	20
2.1. Á Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	23
2.2. Terceira versão da BNCC.....	26
2.3. As principais mudanças para o Novo Ensino Médio.....	28
2.4. A Geografia e Novo Ensino Médio.	29
Capítulo 3. Escolas de ensino médio de Mangabeira: as qualificações do Novo Ensino Médio impostas às escolas e ao ensino de Geografia.	34
3.1. Caracterização das escolas.....	36
3.1.1. Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira.....	36
3.1.2. Escola Cidadã Integral Compositor Luís Ramalho.	40
3.2. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: o ensino de Geografia nesse contexto de reformas.	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE	57

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo definido na Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), responsável por nortear ou orientar os currículos das redes e sistemas de ensino das Unidades Federativas do país, assim como fundamenta as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso das escolas públicas, a responsabilidade das escolas do ensino médio é dos Estados; enquanto as escolas do ensino infantil e ensino fundamental são de responsabilidade do município, como traz a LDB.

A educação brasileira pós-impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, passou por diversas reformas em sua estrutura. Essas reformas atendiam ideais neoliberais de grupos, como a Fundação Lehmann, e instituições internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Monetário Internacional (LIMA JUNIOR, 2022).

A partir da década de 1990, iniciou-se um período de introdução das ideias neoliberais nas diversas áreas da sociedade, como a política, a economia, a educação etc. No caso da educação, as propostas neoliberais foram evidenciadas a partir da construção de documentos que viabilizassem a educação do Brasil. Na necessidade de construção de um projeto de Nação, foi então que na elaboração dos PCNs em 1997, e dos DCN's de 2002, durante o período de governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se deram as propostas neoliberais na educação. Porém, essas ideias foram estagnadas a partir da eleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002 (GIROTTTO, 2017; ALBURQUERQUE, 2021; ANPEGE, 2021; FÔNSECA, 2022).

Durante o período que o ex-presidente Michel Temer esteve no poder, houve o retorno das empresas neoliberais, as quais exigiam mudanças desenvolvidas na criação da 2ª versão da BNCC. A partir desse momento, iniciou-se em 2017 o plano dessas reformas curriculares que começaram a estruturar todos os documentos da educação, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e da LDB, numa tentativa de impor ideias e discursos neoliberais a estes instrumentos normativos.

Lima Junior (2022) aponta que nessa reforma não houve sequer consultas públicas a população ou aos profissionais da educação. Dessa forma, a produção de um documento da educação sem participação da população brasileira possibilitou diversas críticas às ações dos diversos pesquisadores, professores e alunos que defendem a educação.

Em 2018 foram lançadas a 3ª versão da BNCC e as mudanças nas DCN's (BRASIL, 2018) e na LDB (BRASIL, 2017). Isso representou uma transformação em todos os

documentos normativos da educação brasileira na medida em que trouxe novas estruturas educacionais, com o foco na formação dos alunos para o mercado de trabalho.

É com base nesse quadro de referência que este Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado, e sobretudo no intuito de analisar as ações da BNCC do ensino médio em escolas localizadas no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa – PB, além de buscar entender como a componente curricular da Geografia tem se adaptado nessa reforma. Vale salientar que é o primeiro ano da temática da BNCC aplicada nas escolas no período de “pós-pandemia”.

O Trabalho está estruturado em três capítulos, além das partes pré e pós-textuais. No primeiro capítulo, intitulado *Apontamentos sobre documentos da educação que antecederam a BNCC e o Novo Ensino Médio*, colocamos em evidência documentos que antecederam e colocavam como previsão a construção da BNCC, tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB, os PCN e as DCN, que são os documentos que guiaram a educação brasileira por determinados períodos de tempo.

O segundo capítulo abordará a BNCC, focando nas políticas neoliberais que fizeram as reformas, abordando o processo inicial de construção da BNCC e o que levou essa reforma a ser considerada. Também são destacadas as discussões da BNCC voltadas ao Novo Ensino Médio, que trouxe como novidades nos currículos escolares: eletivas, projetos de vida, itinerários formativos e formação técnica e profissional. No fim, será abordado brevemente sobre as competências do itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área em que a Geografia foi incluída nessas reformas.

O terceiro capítulo se constitui na análise dos dados e informações obtidas por meio da pesquisa de campo desenvolvida em duas escolas do bairro de Mangabeira: uma de tempo integral, que é a ECI Compositor Luís Ramalho, e a outra de ensino regular, a EEEM Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira. Neste capítulo, buscou-se compreender o processo de adaptação para o Novo Ensino Médio, ressaltando-se as dificuldades que estão sendo impostas para a sua execução. Além disso, há reflexões sobre o ensino de Geografia, tanto como componente curricular quanto itinerário formativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse trabalho, foram estabelecidas algumas etapas ou procedimentos de pesquisa. Inicialmente, foram realizados trabalhos de gabinete com o objetivo de levantar dados e informações em livros, artigos, documentos e conferências sobre as reformas curriculares. Esse levantamento possibilitou um embasamento sobre o objeto de estudo, principalmente a partir das leituras de textos da ANPEGE (2021) e de Lima Junior (2022a; 2022b), que trazem comentários, informações e críticas sobre a BNCC.

Após esse procedimento inicial, foram realizadas reuniões com o orientador para discussões e esclarecimentos sobre o conteúdo dos textos, formulação dos questionários para a realização das entrevistas e avaliação do projeto e das ideias apresentadas.

Por fim, foram realizados trabalhos de campo nas escolas ECI Compositor Luís Ramalho e EEEM Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira, as quais foram selecionadas em face da proximidade com pessoas que frequentam ou frequentaram a escola. Nessas escolas foram realizadas 05 entrevistas, a saber: um diretor (E1), uma vice-diretora (E2) e três professores de Geografia (E3, E4 e E5). Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se pela utilização de números nos registros de fragmentos dos depoimentos inseridos ao longo do texto.

Esses procedimentos de pesquisa foram fundamentais para que os seguintes objetivos fossem alcançados.

Objetivo Geral:

- Investigar a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas do bairro de Mangabeira, com foco no componente curricular da Geografia.

Objetivos Específicos

- Avaliar documentos que predisseram e antecederam a BNCC;
- Compreender as reformas neoliberais da BNCC-EM;
- Analisar as condições das escolas que estão se adaptando ao Novo Ensino Médio;
- Explicar como a Geografia está sendo aplicada nas escolas no contexto das reformas.

Capítulo – 1

Apontamentos sobre documentos da educação que antecederam a BNCC e o Novo Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo definido na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que norteia ou orienta os currículos das redes e sistemas de ensino das Unidades Federativas do país, assim como fundamenta as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esse documento tem uma importância inegável para construção dos currículos escolares, tendo em vista as possibilidades criadas para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes por meio das atividades nas escolas. Nesse sentido, é possível dizer que esse documento auxilia processos de mudanças na educação brasileira, com as inovações regidas pelas novidades que são apresentadas nas diversas etapas do ensino básico.

Porém, antes da formulação da BNCC havia apenas discussões e sua criação era apenas citada em diversos documentos, os quais indicavam que era necessária uma *base nacional comum* para formação dos jovens e do desenvolvimento educacional brasileiro. Na ausência, criaram-se documentos paralelos que assumiram a função de orientar a estruturação dos currículos para as escolas, seguindo os conceitos regidos por esses documentos.

No sentido de melhor compreensão desse processo, serão apresentados alguns desses documentos que foram responsáveis pela formação educacional durante a década de 1990 e início dos anos 2000, tais como: a Constituição Federal de 1988; a LDB de 1996, dirigida por Darcy Ribeiro; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados para formular planos de aulas e currículos; e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013, que foram fundamentais na construção de currículos escolares.

Além de trazer essas referências que serviram para construir a Base, vale salientar que no início das discussões sobre diretrizes e bases nacionais, a etapa do ensino médio por um determinado tempo no Brasil não era obrigatório. Dessa forma, muitos cursavam até o fim do ensino fundamental e não davam continuação até as etapas finais do ensino básico.

1.1 A Constituição Federal de 1988

A Constituição de 1988 é o texto-base das leis supremas que regem o Brasil, a partir de um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na

harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (BRASIL, 1988).

Dentre as diversas funções que a constituição tem para se governar o país democraticamente, o artigo 22, inciso XXIV, revela que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e as bases nacionais da educação (BRASIL, 1988), ou seja, compete à União a responsabilidade de elaborar as condições necessárias da educação a partir das diretrizes e bases nacionais por meio da criação de documentos que tenham a capacidade de suprir essa necessidade.

Dessa forma, no artigo 210 da Constituição Federal, a criação da BNCC emerge como uma necessidade de assegurar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 2016, p. 124; BRASIL, 2017, p. 10).

A Constituição Federal traz sobre o Ensino Médio que esse período da educação era uma educação progressiva extensiva obrigatória e gratuita da educação básica para quem cursasse o ensino fundamental. Com a emenda constitucional Emenda Constitucional nº 59 do ano de 2009¹, a etapa do ensino médio se tornou foi universalizada a partir do art. 208, inciso II – “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2016, p. 123), gerando uma nova oportunidade para aqueles que abandonaram a escola em alguma etapa da vida, possibilitando a retomada dos seus estudos.

Como a Constituição tem caráter de lei geral e ampla, atendendo diversas partes áreas políticas, econômicas, sociais, educacionais, iniciaram-se discussões sobre a construção de leis voltadas exclusivamente para área da educação. Inspirados pelo sociólogo e ex-ministro da educação Darcy Ribeiro e entre outras pessoas, decidiram abrir na Lei 9.394/96, a LDB. É sobre essa Lei que passaremos a abordar no tópico seguinte.

1.2. Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Disposto por Saviani (2016) como “Carta Magna da Educação”, a LDB é um documento que possui a legislação mais aprofundada, visto que está relacionada à organização nacional da educação. A LDB foi formulada em 1996, a partir de diversos debates que perduraram durante a primeira metade da década de 1990.

Como previsto pela Constituição Federal de 1988:

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29/09/2022.

criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica (CURY, 2002, p. 169).

O papel da LDB é regular a educação escolar brasileira das instituições de ensino públicas e privadas do Brasil e todas as etapas da educação básica, sendo a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, aproximando as crianças e jovens ao seu pleno desenvolvimento, preparando para o exercício da cidadania e os qualificando para o trabalho (BRASIL, 1996).

Visto isso, é papel do Estado estabelecer nas escolas os princípios de uma educação inclusiva, livre, plural, democrática, equalitária, de qualidade, e voltada para a formação ética e moral do estudante para cidadania.

Dessa forma, o art. 3º da LDB tem como princípios da educação:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996, p. 1-2).

As abordagens sobre o ensino médio na LDB compreendem, primeiramente, questões discutidas na Constituição sobre a sua não obrigatoriedade até a redação do texto na lei nº 12.796 de 2013, que ocasionou não só a obrigação dos estudantes cursarem o ensino médio, assim como também possibilitou dar oportunidades para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos em anos passados, a partir da implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No art. 10, por exemplo, estão expressas as incumbências dos Estados com relação às redes de ensino, isto é, cabe-lhes a obrigação de organizar os sistemas de ensino do Estado e dos seus municípios na elaboração de políticas e planos educacionais seguindo os documentos de diretrizes e planos nacionais de educação, como a BNCC. Ainda sobre a organização dos

sistemas de ensino, os Estados têm como prioridade planejar o ensino médio das escolas estaduais, enquanto assegura para os municípios, caso seja necessário, escolas de ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Essas obrigações estabelecidas para os Estados não se aplicam aos Institutos Federais, visto que é a União que tem a incumbência sobre esses órgãos. Os Estados, portanto, organizam seus sistemas de ensino para atender a demanda de diversos estudantes que cursaram o ensino fundamental e são direcionados ao ensino médio para um aprofundamento maior sobre os conteúdos desenvolvidos na etapa anterior, cujo objetivo é criar condições para que o estudante desenvolva a sua autonomia e o pensamento crítico.

Para cumprir as exigências da nova BNCC e do Novo Ensino Médio, no ano de 2017, foram reformulados diversos documentos da educação. Dessa forma, a reformulação da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a LDB modificou-se para trabalhar em consonância com a BNCC, a partir de mudanças nos números de horas anuais, currículos e formação pedagógica para o novo ensino médio.

Além da BNCC, outros documentos antecederam a Base Nacional Comum para orientar a construção dos currículos das escolas, metodologias de aulas e que foram, por um certo período, as diretrizes e bases da educação brasileira, como os PCNs e as DCNs.

1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Difundido entre as escolas e os docentes do país por volta de 1997, os PCNs se constituem em um documento não obrigatório, orientador e referencial de qualidade para educação nos ensinos fundamental e médio. Esses documentos foram lançados em divisões das etapas da educação básica citadas, sendo em 1997, a primeira parte dos PCN, voltados à alfabetização até a 4ª série² do ensino fundamental; a segunda parte dos PCNs, lançado em 1998, traziam os referenciais para 5ª série até a 8ª série³; e no ano 2000, foi lançado o PCNs do ensino médio.

A construção desse documento deu-se a partir dos planos de reformas previstas para atender as demandas neoliberais que existiam durante a década de 1990, a partir do “Plano Diretor da Reforma do Estado, lançado em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatização dos

² Essas etapas na atualidade equivalem do 1º ano ao 5º ano.

³ Essas etapas na atualidade equivalem do 6º ano ao 9º ano.

serviços públicos e das empresas estatais” (GIROTTI, 2017, p. 426-427). O mesmo autor ressalta, ainda, que o processo de elaboração desse documento, que iria guiar a educação, estava entregue ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional para adequar às ideias neoliberais de toda América Latina, exceto Cuba. Suas discussões foram adequadas aos grupos da educação. Com a responsabilidade de julgar os PCN havia poucos grupos, pois não participaram outros grupos das discussões, tais como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o que provocou diversos questionamentos sobre a metodologia de avaliação aplicada do PCN (GIROTTI, 2017; ANPED, 1996).

A produção das PCN's foi um marco histórico para a educação brasileira, em que sua produção serviu para apoiar a elaboração das aulas, a construção dos currículos escolares etc., ou seja, se tratava de um documento que serviria para regular e orientar da educação básica a partir de parâmetros separados por séries. Antes da Constituição de 1988, o Estado ignorava qualquer obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros. Dessa forma, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar (NOVO; MOTA, 2019). Em compensação a esse atraso que existia no Brasil, os PCNs trouxeram a base documental que servisse de orientação nas escolas do país, uma vez que a educação que se ensinava em cada escola era diferente, o que dificultava a educação dos alunos que fossem transferidos de escola.

Portanto, os PCNs foram uma inovação para a educação brasileira, pois o documento servia para orientar a construção dos currículos estaduais e municipais; elaboração da proposta curricular escolar; auxiliar as práticas pedagógicas dos professores na formulação de planos de aulas e planos de cursos. Dessa forma, os PCNs se tornaram a base de conhecimento para as escolas e os professores, sobretudo em áreas isoladas, no sentido da chegada de materiais, fluxos de informações atualizadas, pois no período em que as informações não eram divulgadas tão amplamente, as informações demoravam a chegar nessas localidades. Nesse sentido, os PCNs se tornaram um material fundamental nessas escolas que não possuíam contatos com informações atualizadas sobre a criação de currículos das escolas e práticas pedagógicas dos professores, a partir de conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes nas diversas disciplinas e áreas do conhecimento, vinculando aos temas das diversas dimensões de cidadania (WEIDEMER, 2013, CURY, 2002).

Seguindo assim, os currículos para os PCNs dispõem de uma:

orientação proposta nos PCN reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a

aprendizagem de conteúdo específico que favoreça o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Porém, os parâmetros consideram a diversidade regional, cultural e política existente no país, e buscam priorizar referências nacionais para as práticas educativas, deixando a responsabilidades aos Estados e Municípios pelas reflexões referentes aos currículos estaduais e municipais (WEIDEMER, 2013, p 118).

Como referido acima, os PCNs do ensino médio foram publicados no ano 2000, tendo como conteúdo a formação do jovem para as transformações que aconteciam no mundo, principalmente a “Revolução da informática”. É nesse sentido que os PCNs ressaltam, por exemplo, na parte das ciências sociais e suas linguagens, princípios de:

aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. [...]. A estética da sensibilidade que supera padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (BRASIL, 2000, p. 8, grifo nosso).

No tocante à Geografia, os PCNs trazem diversas metodologias sobre o porquê ensinar; o que e como ensinar e as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nessa área do conhecimento, a partir da conceituação de diversas teorias geográficas e reconhecimento de conceitos nos espaços vividos pelo aluno, nas práticas sociais.

Portanto, é importante destacar que esse documento explicita bem todo conteúdo geográfico, trazendo exemplos nas concepções capazes de tornar o aluno um cidadão crítico ao saber ler o que acontece no seu espaço geográfico. Dessa forma, os conceitos geográficos abordados nos PCNs devem ser “norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia” (BRASIL, 2000, p. 34).

1.4. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs)

Na necessidade de ampliar o acesso às informações sobre a educação, principalmente em qualificar com a construção mais estruturada de currículos escolares que seguissem um projeto vinculado à sociedade no qual aqueles jovens estariam inseridos, com todas as diversidades culturais, regionais, políticas e sociais.

Foi então que a partir de 2006, realizou-se o Seminário Nacional Currículo em Debate, promovido pela Secretária da Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que contou com representantes dos estados e dos municípios para desenvolver as ideias que levassem à construção dos currículos. No meio desses debates, a Câmara da Educação Básica (CEB), “realizou a sua trigésima sessão ordinária na qual promoveu Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, por etapas. Esse debate foi denominado Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2014, p. 8).

A partir desse evento e dos demais que o sucederam, em 2007, e considerando a alteração do quadro de conselheiros do CNE e da CEB, criou-se, em 2009, nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, constituída por Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (Portaria CNE/CEB nº 2/2009). Essa comissão reiniciou os trabalhos já organizados pela comissão anterior e, a partir de então, vem acompanhando os estudos promovidos pelo MEC sobre currículo em movimento, no sentido de atuar articulada e integradamente com essa instância educacional (BRASIL, 2014, p. 9).

É em meio a esse debate que, em 2009, a Conferência Nacional da Educação (CONAE) manifestou o interesse em transformar a educação brasileira a partir da formação de uma base nacional comum curricular. Para cumprir esse objetivo, destinaram o tema dessa conferência: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação - Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

A profícua parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil constituiu fator determinante para a mobilização de amplos setores que acorreram às conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009, além da organização de vários espaços de debate, com as entidades parceiras, escolas, universidades, e em programas transmitidos por rádio, televisão e internet, sobre o tema central da conferência – CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (BRASIL, 2010, p.7).

Diferente dos PCNs, em que sua construção surgiu numa conjuntura neoliberal na década de 1990, a construção das DCNs contou com a colaboração da sociedade, dos profissionais da educação e dos poderes da União, Estados e municípios, levando a construção de um documento visto como democrático e participativo.

Essas discussões resultaram no início da elaboração da resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, a qual descrevia previamente as diretrizes e bases gerais para educação básica do Brasil, que, conseqüentemente, trouxeram especificações dessas etapas a partir das Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, voltado à etapa da educação infantil; Resolução

nº 7, de 14 de dezembro de 2010, voltado à etapa do ensino fundamental I e fundamental II; e Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, voltado à etapa do ensino médio.

No ano de 2014, foram elaboradas as DCNs para atender a construção de currículos escolares que abrangessem os diversos grupos sociais. As DCNs tinham como objetivo ser um documento a ser distribuído nas escolas de todo Brasil, garantindo haver a construção de currículos que atendessem às demandas da sociedade da qual a escola pertence.

Dessa forma, as DCNs são definidas como um:

conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 1).

As DCNs mostram a construção do currículo democrático a partir dos princípios educacionais orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o conhecimento científico, o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas vinculadas com experiências da educação escolar e práticas sociais. Essas ideias, a partir da construção e organização de um currículo, levam à construção de identidades sociais e culturais a partir da interação entre sujeitos (BRASIL, 2014).

Para formulação dos currículos, as DCNs tratam a construção desse documento para além do ensino em sala de aula, mas focando na formação do sujeito para sociedade, abordando temas que desenvolvam a interdisciplinaridade entre as diversas componentes curriculares para que se atinja o conhecimento comunitário a partir de experiências escolares e extraescolares, na educação formal, na educação não-formal e na educação informal. Independentemente disso, a construção do currículo deve formar um cidadão crítico e social, atendendo às perspectivas que o sujeito ou aluno está inserido.

Nota-se que a construção do currículo é diversificada, sobretudo no ensino médio, uma vez que é a partir da construção das relações sociais que os jovens começam a desenvolver suas concepções independentemente daquelas desenvolvidas durante as etapas anteriores. À vista disso, entendem-se as complexidades dos jovens no ensino médio, por um jovem mais curioso com o mundo que está em constantes mudanças. Então os currículos devem atender suas curiosidades a partir de problematizações que os incentivem a pesquisar pela curiosidade

a partir de práticas integradas de natureza artísticas-culturais e tecnológicas, vinculadas ao trabalho, meio ambiente e à prática social, como traz o art. 16, inciso I e II (BRASIL, 2012).

A partir de 2017, houve diversas mudanças nos documentos voltados à educação brasileira para alinharem-se às perspectivas da 3ª versão da BNCC. Essas mudanças se deram por meio de resoluções que foram modificando a LDB e as DCNs para atender essas perspectivas que a BNCC estava tomando. Decorreu que a versão do ensino médio para as DCNs saiu em 2018, atendendo essas novas demandas decretadas com as reformas que aconteceram nesse período.

Dessa forma, a resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, documento que traz as novas DCNs para o Novo Ensino Médio trouxeram diversas novidades para construção dos currículos, como a formação dos alunos a partir dos itinerários formativos, a formação técnica e profissional, projetos de vida (BRASIL, 2018b). Com isso, a construção dos currículos tem de ser elaborada em consonância com a BNCC, que resultou nas mudanças para Novo Ensino Médio.

Portanto, para a reforma da 3ª BNCC, que traz o Novo Ensino Médio, foi necessária uma articulação de diversos documentos, principalmente esses mais significantes para a educação, como a LDB e as DCNs, os quais precisaram se adaptar para entrar em consonância com a BNCC, uma vez que trouxeram mudanças estruturais na educação brasileira. Isso nos leva a questionar: quais mudanças a 3ª versão da BNCC trouxe? Quem participou da construção dessa versão da BNCC? Como essa versão da Base foi aceita pela sociedade? A comunidade escolar está se adaptando às mudanças da BNCC e do novo ensino médio?

Os capítulos que seguem é uma tentativa de responder tais questionamentos.

Capítulo 2

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as políticas neoliberais na educação: impactos das ações no componente de Geografia

Neste capítulo serão aprofundados temas que trazem a BNCC voltada para o novo ensino médio, no contexto especificamente de sua reforma produzida a partir da Medida Provisória 746/2016⁴, que incitou os interesses de grupos neoliberais no âmbito da educação brasileira, atendendo às necessidades de uma formação para o ensino técnico nas escolas.

Para entender a construção da BNCC, que serve como referência normativa para a formação e adequação dos currículos escolares junto às DCN's, foi feita uma releitura sobre os documentos da BNCC, para entender os propósitos trazidos para educação a partir das reformas curriculares que foram desenvolvidas ao longo da história. Isso porque comungamos com o pensamento de Albuquerque (2021) de que a BNCC não é um documento isolado para essas reformas, mas também, diversos outros documentos voltados para a educação vêm sofrendo diversas reformas ao longo da história.

A partir da década de 1990, iniciou-se um período de introdução das ideias neoliberais nas diversas áreas da sociedade, como a política, a economia, a educação etc. No caso desta última, as propostas neoliberais foram evidenciadas a partir da construção de documentos que viabilizassem a educação do Brasil. Na necessidade de construção de um projeto de Nação, foi então que na elaboração dos PCNs, em 1997, e dos DCN's de 2002, durante o período de governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), deu-se as propostas neoliberais na educação. Porém, essas ideias foram estagnadas a partir da eleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002 (GIROTTI, 2017; ALBURQUERQUE, 2021; ANPEGE, 2021; FÔNSECA, 2022).

Durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com Lula (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), as políticas neoliberais foram, relativamente, afastadas do cenário brasileiro na medida em que políticas públicas passaram a ser pautadas com base no desenvolvimento social, e foram instauradas nos diversos campos da sociedade, ou seja, na educação foram criadas diversas políticas, como, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o piso salarial para os professores e os projetos voltados a formação inicial e continuada dos professores a partir do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), PROLICEN etc. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, apud, ASSIS; LIRA; MONTEIRO, 2022).

⁴ Essa MP continha medidas de transformação da educação para atender medidas neoliberais, sendo bastante rejeitada pelo público a partir de votações públicas *online*, porém, desrespeitando a votação na qual parte da população se mostrou contra as reformas.

Por muito tempo, os debates neoliberais se distanciariam da educação brasileira durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Com o impeachment instaurado durante o segundo governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, e a posse do ex-presidente Michel Temer, as políticas neoliberais voltaram a rondar a educação brasileira novamente. Com isso, diversas reformas curriculares que mudariam a estrutura educacional brasileira, sendo a primeira dentre elas a reforma da BNCC, que trouxe a 3ª versão do documento no ano de 2017. No ano de 2018, a resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018 descreveu as novas mudanças voltadas ao ensino médio, determinando as leis que as instituições de ensino deveriam seguir a partir de 2020, adaptando-se aos poucos as novidades que foram atribuídas a última etapa da educação básica.

Ao discorrer sobre os aparelhos ideológicos do Estado, Althusser (1970) descreve áreas e grupos da sociedade que são controladas a partir da repressão pelo uso da violência; e grupos que são controlados a partir das ideologias impostas pelo Estado. Assim, a partir dos Aparelhos Ideológicos, Althusser conceitua entre os principais a Igreja, a Família, a Cultura e a Escola. Para esse autor, as escolas “[...] educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões e de seleção, etc.” (ALTHUSSER, 1970, p. 47). Dessa forma, enquanto grupo da sociedade, os neoliberais tentam, a partir da educação, fazer com que as suas demandas de mercado sejam atendidas por meio das reformas da BNCC.

Para encaminhar essa discussão, foi feita uma abordagem inicial sobre a construção da BNCC, que se deu em duas versões, nas quais as críticas formuladas trouxeram diversas contribuições à sociedade, após um amplo debate aberto sobre as questões que gerariam debates em torno da BNCC para que se pudesse entender o processo de atualização da sua terceira versão. Convém ressaltar que a primeira versão foi duramente criticada por grupos conservadores e neoliberais; enquanto na terceira versão foram atendidas algumas exigências, além de ser a versão mais criticada entre os profissionais e estudiosos da educação.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Como foi exposto anteriormente, a BNCC é o documento normativo previsto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei 9.394/96 da LDB, que norteia ou orienta os currículos das redes e sistemas de ensino das Unidades Federativas do país, assim como fundamenta as propostas pedagógicas de todas as escolas, a partir das aprendizagens essenciais que são:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p. 4).

Essas aprendizagens essenciais são competências, sendo “definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores” (BRASIL, 2017, p. 4), que foram desenvolvidas a partir das demandas complexas da vida cotidiana, para exercer a cidadania e atender o mundo do trabalho.

Dessa forma, teve-se uma construção do documento que foi dividida em quatro etapas que foram divulgadas no portal oficial da BNCC, com publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016; e o encaminhamento da versão definitiva da BNCC ao CNE.

Para construção da BNCC, a primeira versão foi produzida a partir de:

professores e professoras indicados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 universidades, consultou os currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., própria de um país com dimensões continentais, desvencilhando-se assim de uma tendência que privilegiava manifestações euro-estadunidenses em detrimento das indígenas, quilombolas, afro-brasileiras etc. Outra constatação possível é a identificação, em vários momentos, da preocupação, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão (NEIRA, ALVIANO JR., ALMEIDA, 2016, p. 35-36).

A segunda etapa trouxe um debate amplo da sociedade sobre as ideias que a BNCC estava propondo, principalmente as contribuições desse documento para a educação básica e os componentes, em que 12 milhões de contribuições marcaram presença com sugestões para melhoras da educação brasileira, ficando a Universidade de Brasília e a PUC-RJ com a responsabilidade de organizar e categorizar essas sugestões (NEIRA, ALVIANO JR., ALMEIDA, 2016).

A terceira etapa correspondeu ao lançamento da segunda versão, com as contribuições foram incorporadas no documento da Base, e discutidas em seminários estaduais com “professores e professoras em efetivo exercício nas redes públicas, representantes de

movimentos estudantis do ensino médio, profissionais vinculados à educação básica e demais interessados, que propuseram alterações, supressões e acréscimos” (NEIRA, ALVIANO JR., ALMEIDA, 2016, p. 36).

A quarta etapa consistiu na reunião de representantes de universidades brasileiras e educadores e educadoras indicados pelo Consed e Undime que, a partir de diversas atividades presenciais e remotas, como congressos, seminários e palestras, trouxeram a oportunidade de interagir com escolas, indivíduos-cidadãos e organizações para que dessem sugestões e críticas no portal da Base, que se revelou “um momento singular para a produção de currículos; ficou latente uma preocupação com a participação da sociedade no processo”. (NEIRA; ALVIANO JR.; ALMEIDA, 2016, p. 36-37).

A última etapa, segundo Neira, Alviano Jr., Almeida (2016, p. 37):

seria marcada pela consolidação do processo de construção democrática com a submissão da versão final da BNCC ao CNE, não fosse a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que modifica substancialmente o currículo do ensino médio, marcando assim a maior alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa MP, o MEC terá que empreender alterações significativas no documento.

A construção da BNCC trouxe diversas críticas da sociedade em geral, pois conservadores acreditavam que essa BNCC trazia aspectos relacionados à chamada “ideologia de gênero” para os jovens, pouca formação ao mercado de trabalho, reprodução de determinadas ideologias socialistas/comunistas etc. Durante o processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, muitos parlamentares acusavam a BNCC de esquerdista e ideológica, iniciando-se movimentos para submeter esse documento a novas alterações na sua estrutura (NEIRA, ALVIANO JR., ALMEIDA, 2016).

Em síntese a esse tópico, nota-se a preocupação das gestões anteriores ao impeachment de construir uma BNCC de forma democrática, com a participação de diversas parcelas da sociedade, principalmente dos trabalhadores da educação. Em outras palavras, é possível afirmar que a BNCC foi produzida a partir de debates que envolveram professores, estudantes e grupos de instituições de pesquisa, por exemplo, com o objetivo de levar as ideias de construção de nação a partir da educação. Sendo assim, as primeiras versões da BNCC traziam a participação de todos na construção desse documento.

A partir disso, um processo de mudanças políticas e econômicas neoliberais atingiram o Brasil, com a posse do ex-presidente Michel Temer. Exemplificam esse processo: a privatização de empresas estatais e a venda de parcelas do pré-sal às empresas estrangeiras por meio de leilões. Na educação, segundo Lima Júnior (2022), as concepções neoliberais se

inseriram por intermédio de ações de determinados grupos na construção da terceira versão da BNCC. Assim, vale destacar os principais pontos e entender as mudanças trazidas para o ensino médio, em especial no concernente ao componente curricular de Geografia, que o transformaram em itinerário formativo, dividindo assim espaço com outros componentes da área de Ciências Humanas. Como consequência, verificou-se a diminuição do tempo disponível para um componente curricular fundamental para o entendimento das transformações sociais, naturais, econômicas e políticas, responsável por grandes contribuições para o desenvolvimento pleno e para a formação cidadã.

2.2 Terceira versão da BNCC

Após o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016, a bancada parlamentar do Congresso Federal e do Senado acusavam o documento da BNCC de conter um conteúdo de natureza ideológica, marxista e esquerdista. Por isso, não seria capaz de desenvolver no aluno a formação técnica profissional. Dessa forma, os parlamentos envolvidos com grupos neoliberais atacavam a educação, que, segundo eles, tinha uma perspectiva de focar na formação do aluno, de acordo com a Constituição Federal de 1988, e a LDB para o mercado de trabalho. Isso fez que esse grupo criticasse a BNCC. Dessa forma, e para alcançar o propósito de uma reforma na BNCC, utilizava-se como discurso que a formação técnica profissional no ensino médio voltada para o mercado de trabalho se fazia necessária, tendo em vista o não ingresso de indivíduos no ensino superior, restando-lhes, portanto, a possibilidade de trabalhar logo após a conclusão do ensino técnico profissional (SILVA, 2017; SILVA, SCHEIBE, 2018).

Segundo Lima Junior (2022, p. 309-310):

Podemos, inicialmente, refletir a respeito de quem seriam seus sujeitos ocultos. É sabido que a proposta foi amplamente apoiada pela organização civil “Todos pela Educação”, que tem como financiadores grandes grupos empresariais, como Unibanco, Natura, Gerdau, Santander, Roberto Marinho, Fundação Lemann, entre outros.

Além desses grupos, tem o alinhamento dos currículos para atender os objetivos de neoliberais internacionais, como o “Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC)” (ANPEGE, 2021, p. 102).

Esses grupos são unidos pela “difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico” (GIROTTI, 2017, p. 345).

A partir disso, iniciaram-se movimentos de grupos e empresas neoliberais para realizar uma nova reforma voltada à última etapa do ensino básico, que seria o ensino médio, com o objetivo de trazer mudanças que atendessem seus interesses particulares. Então, logo após o Michel Temer assumir o cargo de presidente da república, junto com a bancada neoliberal, foram iniciadas as discussões sobre as mudanças do ensino médio por conta da Medida Provisória nº 746/2016, que trouxe inicialmente diversas mudanças significativas que alteraram a LDB em alguns artigos e parágrafos, como a exclusão da sociologia, da filosofia e da educação física dos currículos para o ensino médio; a transformação das componentes curriculares em itinerários formativos; formação em ensino integral, com foco no trabalho voltado para a construção de projetos de vida e para a formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais; e a possibilidade de pessoas com Notório Saber ministrar aulas, sem a necessidade de ter formação em licenciatura (BRASIL, 2016a).

Diversas dessas mudanças levantadas por essa MP (746/2016) foram readaptadas, como exemplo, uma pessoa exercer a docência possuindo o Notório Saber. Entre as discussões levantadas, estava a obrigação de exercer a docência por Notório Saber, a partir da titulação e práticas de ensino adquiridas em sistemas de ensino, como proposto no art. 61, inciso V da LDB.

De acordo com o site do Senado Federal⁵, foram realizadas 12 reuniões para discutir essas propostas antes de serem adotadas nas escolas. No período entre 5 de outubro de 2016 e 29 de novembro de 2016, com aproximadamente um mês e meio para construção desse documento, foram realizadas discussões entre os parlamentares e senadores, com interesses favoráveis às alterações, diferentemente dos outros documentos da BNCC, que tiveram um processo de análise maior com todas as informações que poderiam qualificar mais o processo de produção da BNCC.

Na busca de informações sobre esse processo, foi realizada uma consulta no sítio eletrônico do Senado Federal⁶, cujo objetivo era compreender melhor esse novo ensino médio a ser aplicado nas escolas públicas. Constatou-se que foi realizada uma consulta pública que teve um total de 78.105 votos, dos quais 94,7% foram contrários à aplicação da política do

⁵ Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2065>>.

⁶ Pesquisa do Senado Federal disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>

novo ensino médio nas escolas, mostrando como a participação da população e dos profissionais da educação foram totalmente desprezadas, atendendo apenas à demanda dos grupos neoliberais.

Observou-se, ainda, que durante a construção inicial da BNCC a opinião de diversos grupos da sociedade que se preocuparam com os rumos que a educação brasileira iria tomar com a adoção dessas políticas. Portanto, houve a negligência das propostas e opiniões expressadas por eles, principalmente daqueles grupos que trabalhavam diretamente com a educação. Nesse sentido, foram apresentados diversos trabalhos científicos que demonstraram a falta de comunicação com aqueles que iriam trabalhar a partir do que constava no documento. Dessa forma, a BNCC, que é o documento base da educação brasileira, não considerou a opinião pública, sendo contrária às reformas desse documento.

Apesar de ser bastante questionado, o Ministério da Educação lançou no ano de 2017, o documento finalizado da BNCC em sua terceira versão, sendo também atualizada a LDB, por meio da Lei nº 13.415/2017, seguindo os padrões traçados pela BNCC. E no ano seguinte, foi definida a resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, com as atualizações específicas para o novo ensino médio.

Em suma, entende-se que o processo de construção da BNCC, primeiramente, tentou criar um documento que possibilitasse a comunicação com todas as áreas da sociedade, isto é, criando um documento justo, discutido e formulado a partir das atribuições necessárias que a sociedade nos dias atuais vivencia na vida real, e, dessa forma, levar esses princípios para a escola. Porém, o que de fato ocorreu foi a construção de um documento que não expressa a comunicação com as diversas áreas da sociedade, restringindo-se apenas a pequenas parcelas mais abastadas e detentoras do poder, como é o caso do controle da educação brasileira por parte de grupos neoliberais. Sendo assim, criaram-se condições para viabilizar um projeto ideológico liberal, mormente por meio do aparelhamento ideológico do Estado na perspectiva das normativas que regem a formação educacional do povo brasileiro, criando uma nova forma de submissão, uma vez que “reforça a percepção de dominação/controlado das políticas educacionais por uma rede de atores ligados à iniciativa privada” (ANPEGE, 2021, p. 64).

2.3 As principais mudanças para o Novo Ensino Médio

Seguindo essa perspectiva, as reformas trouxeram novidades para as escolas, que deveriam se adaptar às normas impostas pelos documentos normativos que foram atualizados

para equiparar a BNCC. Dessa forma, alguns pontos significativos serão traçados para entender o processo no qual as escolas teriam de se adequar aos parâmetros da BNCC-EM até o ano de 2022 (BRASIL, 2018c). Entretanto, a realidade vivenciada em algumas escolas não possibilitou que muitas delas se adequassem. Para isso, contribuíram fatores como a pandemia de COVID-19 e a infraestrutura das escolas.

Uma das principais mudanças do ensino integral para o novo ensino médio está relacionada à alteração do tempo (carga horária) em que o estudante irá passar na escola, uma vez que a carga horária aumentou de 800 horas anuais para 1400 horas anuais, distribuídas ao longo de 200 dias no ano, e totalizando 3600 horas ao longo de todo o ensino médio, segundo o Art. 24, inciso I (BRASIL, 1996). Porém, algumas escolas não conseguiram ajustar-se a essas determinações da lei.

Outra mudança significativa, e que gerou mais debates sobre a nova BNCC, foi o ajuste dos componentes curriculares em itinerários formativos, havendo modificação na LDB, no Art. 36, alterado pela Lei nº 13.415/2017, e posta na BNCC-EM, dispondo sobre os seguintes itinerários formativos:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2018a, p. 475).

Entre esses itinerários, será ofertado obrigatoriamente pelas escolas Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, enquanto os outros itinerários ficarão como opcionais. Dessa forma, dando a oportunidade de os estudantes escolherem quais disciplinas da nova matriz curricular querem estudar na escola.

2.4 A Geografia e o Novo Ensino Médio

Seguindo a LDB, em que suscita como objetivo a formação do estudante como cidadão político e crítico, compreendendo as situações que acontecem no seu espaço, os componentes da área de Ciências Humanas articulam esse papel de desenvolver o pensamento crítico, e, assim, o estudante, por meio dos componentes curriculares, tais como Geografia, História, Sociologia e Filosofia, obtenha conhecimento, desenvolvimento intelectual pleno e formação cidadã.

A importância desses componentes reside no fato de que eles possibilitam a articulação de ideias e princípios gerais que são fundamentais na formação do indivíduo, uma vez que geram a oportunidade de conhecer a história do lugar, da região ou do território que o estudante está inserido. No caso da Geografia, possibilita, além de ampliar o conhecimento sobre esses conceitos, reconhecer as principais lutas da sociedade e, desse modo, compreender melhor o que se passa nesses locais. Como destacado por Lima Junior (2021), a geografia escolar tem como função social trazer os problemas reais vividos pelos estudantes.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 1996, p. 15).

Desde as reformas neoliberais da década de 1990, a Geografia vem perdendo espaço como disciplina, em face da redução da carga horária (ALBURQUERQUE, 2021). E mais recentemente, com as políticas educacionais desenvolvidas pela BNCC-EM (BRASIL, 2018c), a fusão da Geografia com outros componentes curriculares, transformando-os em itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dividindo espaço de discussões e reflexões com outros componentes, os quais detêm perspectivas e abordagens de ensino diferentes.

Além disso, a reforma ocasionou outro problema recorrente na produção dos componentes das Ciências Humanas, ou seja, as tentativas de excluir dos currículos escolares a Sociologia e a Filosofia, com a MP 746/2016. Dessa forma, existe o risco de acabarem sendo excluídas. E isso recai na Geografia a partir de

desdobramentos desta reforma para o ensino da geografia em nível médio estão ligados à extinção das disciplinas das ciências humanas que, além de não serem obrigatórias, passam a ser uma área de formação, pulverizando e precarizando suas contribuições na formação dos educandos (ANPEGE, 2021, p. 105).

Souza (2021), durante uma palestra em evento da AGB – Recife, assume que existe o risco de a Geografia sumir dentro dos itinerários formativos, tendo em vista a concepção dos professores que forem responsáveis pelo itinerário não compreender as informações que devem ser repassadas, uma vez que o professor terá que ser responsável por apresentar o conteúdo geral, e isso pode gerar dificuldades para ele devido ao fato de que será o responsável pelas quatro disciplinas do itinerário formativo.

Nesse contexto, a BNCC-EM traz as seguintes competências para o ensino dos itinerários das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

- 1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
- 2- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações.
- 3- Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vista à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
- 4- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
- 5- Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
- 6- Participar do debate público de forma crítica, respeitando as diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 570).

No documento da BNCC também constam alguns pontos que são considerados fundamentais e necessários para o aprendizado do aluno, caso opte por escolher o itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso porque esse itinerário estará organizado:

de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018a, p. 562)

Com isso, é possível a identificação de conteúdos que são possíveis de se trabalhar devido a diversificação de oportunidades para desenvolver dentro da perspectiva da Geografia, que é um componente importante para se observar as transformações espaciais e sociais que ocorrem no cotidiano dos estudantes (CAVALCANTI, 2019).

A prática da cidadania está relacionada à vida pública, no sentido de se atribuírem significados ao que é público, aos temas da vida coletiva, aos espaços públicos. Uma das temáticas, particularmente interessante para o trabalho com ensino de Geografia voltado a formação e atuação cidadã (CAVALCANTI, 2019, p. 210).

Nessa linha de reflexão, entendemos que a Geografia nesse processo de reformas pode se adaptar, ou não, por conta das dificuldades impostas a ela, uma vez que tem seu tempo reduzido, e dividido com outros componentes. Além disso, por não se constituir em itinerário formativo obrigatório, diversos alunos podem não se interessar por ela. No entanto, cabe ressaltar a luta de docentes e pesquisadores da ciência geográfica escolar na defesa da Geografia, que é uma disciplina formadora de opinião e de formação cidadã dos jovens, a partir das leituras e interpretações do mundo que vivemos na contemporaneidade.

Por fim, também é importante considerar que as reformas curriculares trouxeram diversas modificações nos currículos sem considerar os posicionamentos decorrentes da consulta à população e especialistas. As alterações, portanto, foram estabelecidas por meio de medida provisória, que em seguida virou lei, mesmo contestada por parte da população.

Para uma melhor compreensão desse processo, o próximo capítulo visa apresentar reflexões sobre essas mudanças curriculares no nosso objeto empírico, ou seja, escolas públicas do bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa – PB, destacando o impacto dessas reformas na Geografia, que tem participado ativamente contra esse processo da educação se tornar aparelho neoliberal (ANPEGE, 2021; ALBURQUERQUE, 2021; LIMA JUNIOR, 2022).

Capítulo 3

Escolas de ensino médio de Mangabeira: as qualificações do novo ensino médio impostas às escolas e ao ensino de Geografia

Como visto no capítulo anterior, a BNCC é um documento normativo produzido para guiar o processo de formação dos discentes e de construção dos currículos das escolas das redes públicas e privadas do Brasil, a partir das aprendizagens significativas. Para isso, as escolas devem obrigatoriamente ter como referências a BNCC, guiando os caminhos que são necessários para a formação das crianças e adolescentes ao longo da educação básica.

Para além disso, a BNCC produzida pós-impeachment, com a MP 746/2016, que contém reformas com diversas atualizações para o ensino médio, foi feita sem uma participação efetiva da sociedade, com pouca divulgação desse material e ausência de discussões entre as comissões responsáveis pelos debates desse documento e a população, diferentemente do que foi feito em períodos anteriores, ainda no governo da ex-presidente Dilma Rousseff (LIMA JUNIOR., 2022).

Isso se deu a partir do momento em que os grupos neoliberais reacenderam os debates sobre o que seria fundamental para a educação. Essas discussões haviam sido produzidas na década de 1990, e voltaram quase 20 anos depois da produção das PCN's, no governo do FHC, no qual diversos grupos privados neoliberais participaram desse processo de construção e de modificação de diversos documentos educacionais através de resoluções para adequar-se aos ideais das propostas neoliberais da BNCC. A partir daí, caberia aos Estados brasileiros a construção de suas próprias propostas educacionais, seguindo as propostas iniciais da BNCC.

De acordo com o que consta no manifesto da ANPEGE (2021), a BNCC vem sendo implementada em todos os estados e municípios do Brasil desde 2018. Nesse processo, muitos estados conseguiram adequar seus currículos com o documento da base, tendo em vista que o MEC estimou que até 2020 todos os estados já teriam produzidos suas propostas curriculares baseadas no regionalismo, na cultura, na economia e nas questões histórias locais, dando a formação cidadã baseada em seu estado. A Paraíba teve sua proposta curricular divulgada em 2021, trazendo as informações que as escolas deveriam pautar para o ensino básico do estado.

Por volta de 2015, através do decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015, iniciaram-se na Paraíba discussões sobre o ensino integral para as escolas estaduais, contemplando o ensino médio da Paraíba, com iniciativas de institucionalizar no Estado essa nova medida educacional, a partir das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas, para então, a partir da lei nº 11.100, 06 de abril de 2018, ser institucionalizado as escolas Cidadãs Integrais na Paraíba. Esse processo para o ensino integral nas escolas coincidiu com as reformas educacionais que estavam acontecendo no Brasil. Com as mudanças para o novo ensino

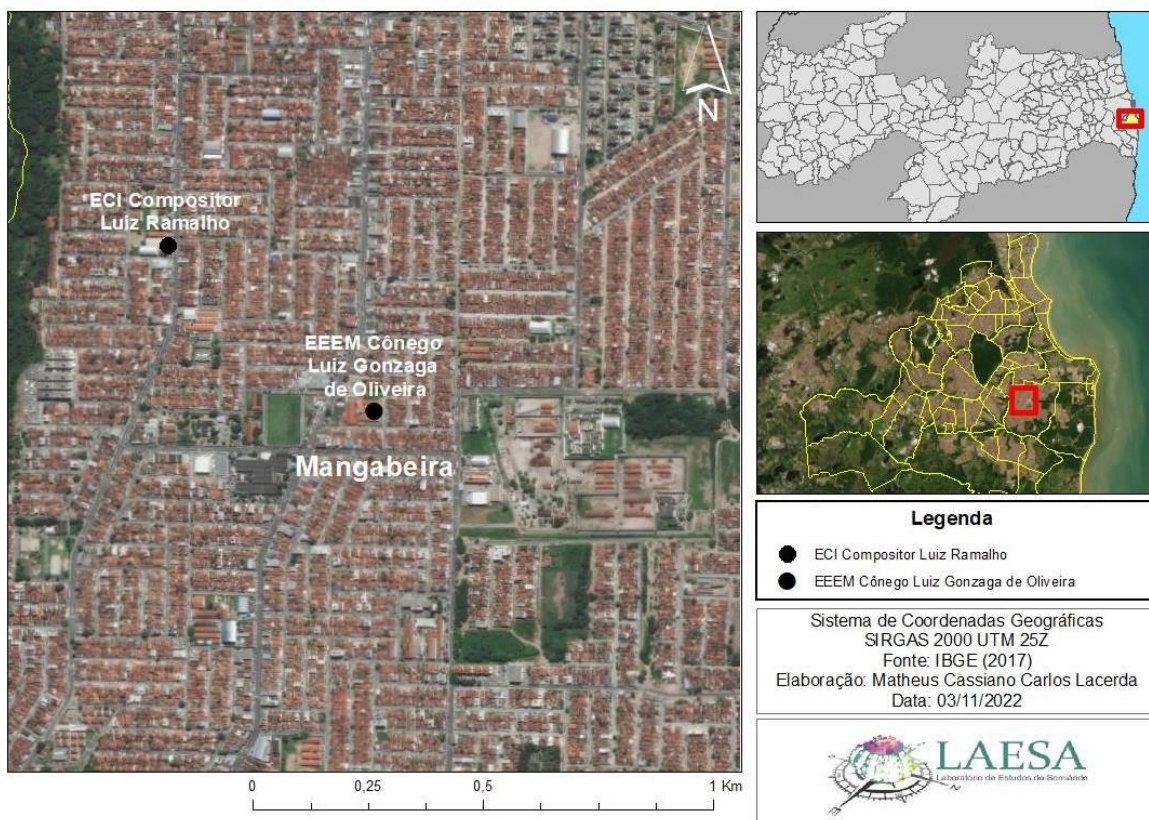
médio, a partir das alterações da LDB para atender às demandas da terceira versão da BNCC, o ensino médio passaria a ser em período integral.

Lima Junior (2022a) apresenta alguns fatos relevantes para se pensar as relações que o governo do Estado tem entre as escolas cidadãs integrais e as escolas de ensino regular. Iniciando-se a valorização a partir das escolas que são propagandas da educação da Paraíba, com salas equipadas, espaços de vivências, laboratórios; enquanto as escolas de ensino regular, o governo da Paraíba não busca essa valorização para as escolas, pois continuam na metodologia das aulas por turno, e necessitam de reformas em suas estruturas para ajustar-se às reformas do ensino médio.

Além disso, segundo Lima Junior (2022a), muitos estudantes buscam estudar nas escolas de ensino regular por conta de as aulas serem em turnos, manhã ou tarde. Isso ocasionado pela necessidade de o jovem no ensino médio buscar um emprego no período que não há aula, para ajudar sua família financeiramente, uma vez que nas escolas de ensino integral, o jovem é obrigado a permanecer na escola durante os dois turnos. Reflexo dessas informações é a ECIT Padre Hildon Bandeira, no bairro da Torre, que funcionava com 600 alunos no início do ano letivo e finalizou com menos de 100 alunos. Para não fechar, a escola mudou o público para ensino fundamental II (LIMA JUNIOR, 2022a).

Sequenciando as reflexões, o próximo tópico trará uma abordagem em estudos de caso que consistem em analisar as propostas da terceira versão da BNCC-EM, e em vista disso suscitar a análise das características principais do itinerário formativo da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no qual a Geografia está integrada. Para isso, e como já mencionado anteriormente, foram selecionadas duas escolas estaduais voltadas ao ensino médio: as escolas ECI Compositor Luís Ramalho, localizada na Av. Comerciante Alfredo Ferreira da Rocha, uma das principais vias de Mangabeira; e a Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira, localizada na Rua Janduí Dantas do Nascimento, próxima a Av. Josefa Taveira, que é a principal avenida do bairro de Mangabeira I. A localização das escolas pode ser vista na figura a seguir (Figura 1).

Figura 1: Mapa de localização das escolas



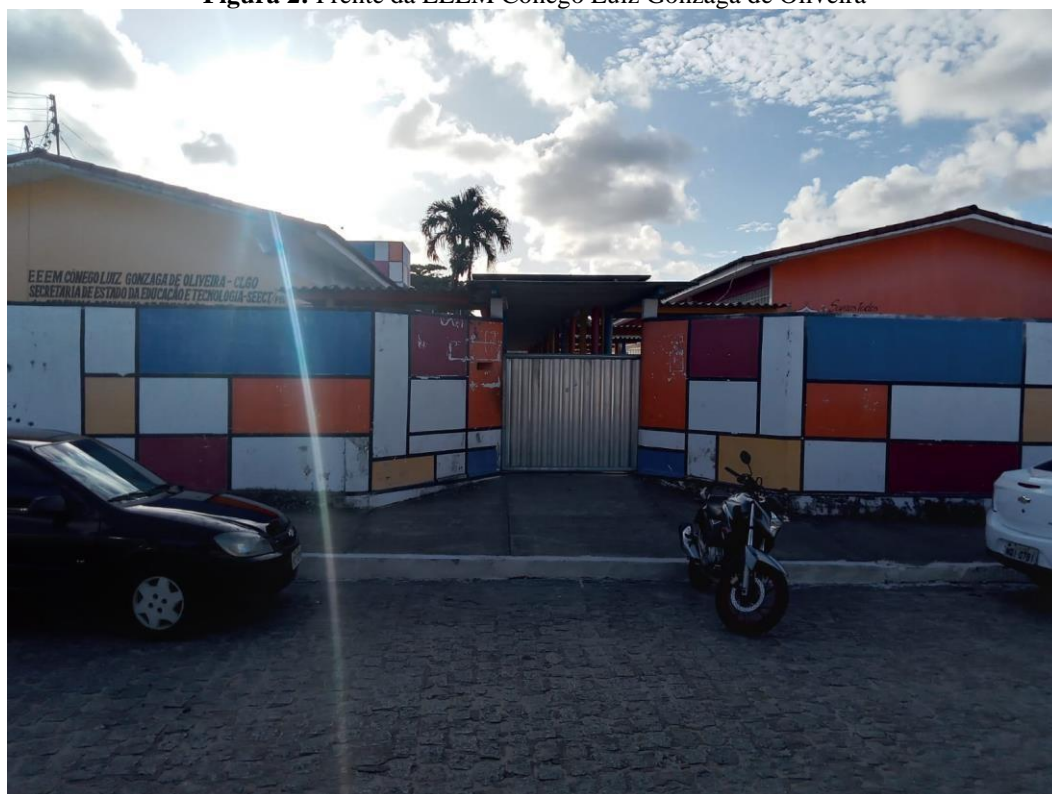
3.1. Caracterização das escolas

3.1.1. Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira

Nessa escola, foram realizadas três entrevistas. A primeira entrevistada foi a vice-diretora. Ela nos relatou que assumiu por um tempo a função de professora de português, porém diante da necessidade da direção de ter um apoio, ela foi remanejada para o cargo de vice diretora no ano de 2022. Além da vice-diretora, também foram realizadas entrevistas com dois professores de Geografia. Além das informações obtidas com as entrevistas, a escola disponibilizou o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Localizada em uma área central do bairro de Mangabeira, próxima à Av. Josefa Taveira, principal avenida comercial do bairro, a escola Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira (Figura 2), de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), atende uma ampla comunidade de diversos bairros de João Pessoa, que são filhos de trabalhadores autônomos, como pedreiros, pequenos comerciantes, pintores, funcionários públicos e funcionários de empresas privadas.

Figura 2: Frente da EEEM Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira



Fonte: acervo do autor, 2022.

Essa escola está formalizada no ensino regular, ou seja, suas aulas são por turnos, sendo seis aulas no turno da manhã, seis aulas no período da tarde e EJA à noite. Segundo informações colhidas junto ao PPP da escola, as aulas estão distribuídas em nove salas, sendo três salas para o 1^a ano, três salas para o 2^a ano e três salas para o 3^a ano.

Segundo a vice-diretora, a escola possui 724 alunos matriculados que são advindos dos bairros de Mangabeira, do Valentina de Figueiredo, dos Bancários, do Ernesto Geisel e de Água Fria. Também foi relatada a matrícula de um aluno oriundo do município de Cabedelo, que frequentou a escola por um determinado período, porém se evadiu e a vice-diretora não soube explicar o porquê.

No que se refere ao corpo docente, a escola tem 28 professores que se dedicam aos componentes curriculares, às eletivas e aos projetos de vida. Todos têm cursos de graduação no ensino superior e alguns contam com especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Foi relatado que alguns desses professores assumem, além de seu componente curricular específico, os itinerários de projetos de vida e eletivas. Sendo assim, acabam assumindo atividades que não estão relacionadas especificamente à sua área de formação profissional. Como exemplo, destacamos o caso do professor de inglês que assumiu o itinerário formativo do projeto de vida logo após a sua contratação, porém sem ter passado

por nenhum curso de capacitação específico para essa finalidade. Esse professor assumiu todas as turmas do 1ª ao 3ª ano.

Sobre a infraestrutura, a escola dispõe dos seguintes espaços (Quadro 1):

Quadro 1: Infraestrutura da EEEM Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira

Dependências	Números de Salas
Diretoria	01
Secretaria	01
Sala dos Professores	01
Sala de Aula	09
Sala de Informática	-
Laboratório de Robótica	01
Laboratório de Matemática	-
Laboratório de Ciências	01
Biblioteca	01
Cantina	01
Depósito de Merenda	01
Arquivo Morto	01
Ginásio Poliesportivo	01
Sanitários – aluno	08
Sanitários – funcionários	02
Depósito de Material	01
Total de Dependências	30

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola (2022).

Apesar da infraestrutura e da quantidade de alunos matriculados, a escola possui diversos problemas em relação à sua adaptação ao Novo Ensino Médio. Ao ser questionada, a vice-diretora compreende que o ensino médio ofertado na escola é considerado excelente, porém não compreende essa reforma ser possível no Brasil, pois existem diversas escolas iguais a essa em que ela trabalha.

Outro aspecto ressaltado durante a entrevista com a vice-diretora diz respeito à capacidade da infraestrutura para o Novo Ensino Médio com o Ensino Integral. De acordo com a entrevistada:

Precisaria de banheiros, vamos começar pelo básico, banheiro torneiras funcionando, a gente não tem o chuveiro, eu vi que até algumas escolas integrais também não tem, não tem como oferecer conforto o dia inteiro, eu tenho uma quadra no sol o dia inteiro né, uma quadra coberta, às vezes eu chego 10 horas da manhã e os alunos no sol quente de matar pingando e jogando bola porque gosta, a gente não tem salas confortáveis, as carteiras não são confortáveis, e eu tô falando da estrutura física, nós temos merendas mas às vezes ficamos sem merendeira, não contratou nós temos alunos especiais e não tem cuidador, já solicitamos um cuidador e nada, é um trabalho a mais para o professor se dividir, e eu tô falando geral, nós não temos material didático adequado e nem suficiente às vezes não tem para todos os alunos também por falta de consciência deles, que não tem cuidado com os livros, que são adotados muitos não trazer uns livros por conta de ser muito pesados e quando alguns falta a gente empresta da biblioteca e muitos não devolve de novo e acaba faltando um livro para quem realmente precisa, aqueles que devolvem, devolvem amassados, rasgados (Entrevista concedida por E2, Escola Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira, 08/11/2022).

Além desses problemas, constatamos que existem defeitos na parte elétrica da escola, em que diversas tomadas e ventiladores das salas de aula e equipamentos básicos para o funcionamento da escola estão com problemas. Como exemplo, destacamos que no período da tarde uma das salas recebe a radiação solar diretamente na parede. Como o ventilador queimou recentemente, e a sala à tarde fica muito quente, os alunos reclamam dessa condição adversa para assistir as aulas. Segundo a vice-diretora, alguns desses problemas foram resolvidos, porque a escola foi utilizada pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE), durante as eleições ocorridas no mês de outubro de 2022.

Quando questionada sobre os itinerários formativos, eletivas e projetos de vida, a entrevistada informou que são oferecidas apenas para as turmas do 1ª ano do ensino médio. Ela entende que é algo que vai se institucionalizar progressivamente, sendo aplicado em 2023 para os 2ª anos, e em 2024 para as turmas do 3ª ano. No entanto, a escola não possui salas suficientes para atender às demandas de salas específicas para áreas do conhecimento dos itinerários formativos. Por isso, a escola ainda está adotando o modelo de componentes curriculares, e não itinerários formativos. Apesar desse contexto, os discentes conhecem superficialmente os itinerários formativos, uma vez que essas áreas do conhecimento são repassadas para esses alunos como eletivas. Na escola, as eletivas são ofertadas da seguinte maneira:

Três salas com eletivas, quer dizer um da área de linguagens, uma de exatas, humanas. Humanas chove aluno, linguagens um pouco, vai ter três alunos na aula de exatas, primeiro pela dificuldade que a gente tem com questão de números e tudo mais que, isso é fato, interessante a questão da eletiva porque a proposta, ao meu entender, é para direcionar o aluno ao tipo de curso, que ele quer ao tipo de área que ele quer, é interessante, mas será que os professores trabalham mesmo isso será que o professor de fato vai

trabalhar a área (Entrevista concedida por E2, Escola Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira, 08/11/2022).

Sobre os projetos de vida, a escola trabalha superficialmente junto com os alunos na medida em que são detectados outros problemas na formação educacional deles. Outra adaptação difícil no momento é o itinerário formativo técnico e profissional, pois, segundo a vice-diretora, essa área de ensino é destinada às Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas (ECIT).

Diante do que foi observado, e considerando o que foi por Lima Junior (2022a) e pela vice-diretora, é possível afirmar que a maioria dos estudantes dessa escola regular é formada por jovens que tentam de alguma forma conciliar os estudos com o trabalho para complementar a renda de suas famílias e possuir seus materiais pessoais. Nessa condição, portanto, é que esses jovens não conseguirão estudar em escolas de período integral.

3.1.2. Escola Cidadã Integral Compositor Luís Ramalho

Antes de adentrar especificamente sobre a escola, faremos uma breve análise sobre as escolas cidadãs integrais da Paraíba, intuito de explicitar o que seriam esses modelos de escolas. Segundo Albuquerque e Lima (2021), o processo de implementação das escolas de ensino integral na Paraíba deriva do ano de 2015, período quando se estabeleceram alguns debates no país entre a primeira e a segunda BNCC. A ideia das escolas integrais na Paraíba foi discutida entre parlamentares, quando surgiram os conceitos e as ideias desse formato de escolas a partir do decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015, que se refere à criação de Escolas Cidadãs Integrais (PARAÍBA, 2015, p. 1), e do decreto nº 36.409 de 30 de novembro de 2015, que cria a Escola Cidadã Integral e Técnica (PARAÍBA, 2015, p. 2).

No ano de 2018, é publicada no Diário do Poder Legislativo a Lei nº 11.100 de 06 de abril de 2018 (PARAÍBA, 2018), que determina as ações e legisla sobre as instituições de escolas cidadãs no estado da Paraíba, sendo determinadas de Escola Cidadã Integral (ECI), Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) e um novo formato denominado de Escola Cidadã Socioeducativa (ECIS); além de instituir a dedicação docente integral para as escolas cidadãs (PARAÍBA, 2018).

Segundo a referida Lei, em seu Art. 3º, são objetivos das escolas cidadãs:

- I – formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social;
- V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;

VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;

VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;

VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida. (PARAÍBA, 2018, p. 1-2).

Ainda, essas escolas tem um “modelo centrado no desenvolvimento do Projeto de Vida do/a estudante, de modo que todas as ações devem movimentar os três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida” (PARAÍBA, 2021, p. 38).

Lima, Monteiro e Albuquerque (2022) dialogam com as relações pré-definidas na Lei nº 11.100/2018 (PARAÍBA, 2018). Para esses autores, o desenvolvimento integral envolve dimensões sociais, emocionais, cognitivas e culturais dos estudantes, e que isso, vinculado à socialização dos estudantes com os professores, criam pontes para construção de saberes escolares e valorização dos saberes culturais, sendo um pilar da escola cidadã integral. Porém, na realidade, essas concepções foram constatadas em pesquisas e “vão na contramão dessa suposta perspectiva de educação humanista teoricamente estabelecida para essas instituições” (LIMA, MONTEIRO, ALBUQUERQUE, 2022, p. 285).

No tocante ao trabalho desenvolvidos pelos professores nas Escolas de Tempo Integral, a Lei 11.100/2018 (PARAÍBA, 2018) estabelece que os docentes devem ter uma carga horária semanal de 40 horas, sendo 28 para ministração de aulas e 12 para tutorias. Na mesma Lei também conta que as escolas devem oferecer espaços específicos para a realização das atividades dos itinerários formativos.

Para discutir sobre essa realidade, foi escolhida para análise neste TCC a ECI Compositor Luís Ramalho (Figura 3), na qual foram realizadas duas entrevistas: com o diretor escola que assumiu o cargo em março de 2022, após ser gestor em outra escola cidadã integral, e com um dos professores de Geografia.

Figura 3: Frente da ECI Compositor Luís Ramalho



Fonte: acervo do autor, 2022.

Essa escola tem capacidade para frequência de até 360 discentes, porém mantém um fluxo entre 274 a 280 estudantes que moram em diversos bairros da zona Sul de João Pessoa, como Mangabeira, Bancários e José Américo, conforme informações do diretor da escola.

Ao ser questionado sobre a situação do PPP, o diretor nos informou que o ele precisa ser atualizado (não foi possível ter o acesso do documento). Durante a entrevista, fomos informados que, por conta da pandemia, muitos alunos de escolas particulares migraram para terminar seus estudos na escola.

Sobre o corpo docente e outros profissionais da educação, o diretor destacou que a escola está estruturada da seguinte forma:

Professores nós temos 22, dois professores para química, dois professores para física, dois professores para geografia, dois para história, um para filosofia, um para sociologia, temos três professores de português, três professores de matemática. Nós temos ainda outros profissionais uma coordenadora pedagógica que a nossa CP, um coordenador administrativo financeiro, em um gestor, que é o diretor da escola então trio gestor que comanda nesse modelo cidadã integral, então nós totalizamos em relação à quantidade de professores e gestão da 25. e de colaboradores temos oito colaboradores, mas duas, três merendeiras e duas serviços gerais, temos duas inspetoras, um porteiro precisamos de outro porteiro, e aí temos a estrutura também à noite que funciona como a EJA com duas turmas à noite, e dois cursos do Pronatec e outro do ParaíbaTec então a escola funciona desta

maneira (Entrevista concedida por E1, ECI Compositor Luís Ramalho, 07/11/2022).

Em relação à infraestrutura, a escola contém dez salas de aulas; laboratórios de Ciências, Física e Química (esse laboratório está com problemas de vidrarias e equipamentos e falta de reagentes); laboratório de informática e salas temáticas dos componentes, que são utilizadas quando são oferecidas aulas sobre itinerários formativos, sendo algumas compartilhadas, como a sala temática de Geografia (figura 4) que divide o espaço com o componente de Sociologia. Além desses equipamentos, a escola dispõe de ginásio poliesportivo, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, uma sala para secretaria, uma cozinha e um pátio para os alunos fazer suas refeições. O diretor acredita que a infraestrutura é boa para os alunos, porém existem diversos elementos que podem melhorar, como uma acomodação mais adequada para os alunos que passam o dia inteiro na escola.

Figura 4: Entrada da sala temática de Geografia e Sociologia



Fonte: acervo do autor, 2022.

Sobre as reformas para o ensino médio, o diretor considera que a escola está conseguindo se estabelecer dentro das normativas da BNCC, uma vez que segue um acompanhamento e consegue desenvolver as ideias trazidas da BNCC. Nesse sentido, ele confirmou que 80% das exigências que as reformas curriculares da Base destinadas às escolas foram supridas pela ECI Luís Gonzaga, apesar de algumas dificuldades de infraestrutura que precisam ser resolvidas.

Dentre as exigências da BNCC, estão os itinerários formativos, as eletivas e os projetos de vida. Sobre elas, o diretor fez comentários sobre a diferença dos itinerários escolhidos pela Paraíba nas escolas integrais. Segundo ele:

Na Paraíba difere um pouco da situação de outros estados, quer dizer o itinerário formativo aqui foi uma escolha de fazer o ensino integral desde o primeiro ano até o terceiro ano, fazer itinerário formativo dá o sentido de entendimento relacionado a aplicabilidade daquela disciplina e trabalhar de forma diferente de que os conteúdos normais nas aulas cotidianas são trabalhadas, e aí cada professor que reinventa nessa questão de procurar situar as disciplinas dentro do sua aplicação no contexto da sociedade, é onde acham que é necessário apontar como situações, e muitas vezes trabalho interdisciplinar (Entrevista concedida por E1, ECI Compositor Luís Ramalho, 07/11/2022).

Com a pesquisa empírica, contatamos que a escola oferta regularmente os componentes curriculares, porém têm dias da semana que são destinadas aulas dos itinerários formativos, cabendo aos professores abordarem os conteúdos de forma interdisciplinar. Cabe ressaltar que a escola já adotou os itinerários das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, das Linguagens e suas Tecnologias e das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Nesse último itinerário está incluída a Matemática e suas Tecnologias. Também ressaltamos que o itinerário Formação Técnica e Profissional ainda não foi adotado na escola.

Os projetos de vidas são divididos por séries, as quais são trabalhadas desde o 1^a ano até o 3^a ano. Porém, suas aplicações dentro das séries são diferenciadas e estimuladas pelos professores responsáveis pela componente.

O projeto de vida no **primeiro ano** tem um trabalho essencial, primeiro ele se situa o aluno com os conceitos do que é o seu projeto de vida, nesse sentido o conceito de vida vai ser introduzido fazendo com que o aluno do primeiro ano ele começa com conhecer o conceito, qual o propósito como é que ele vai começar a planejar falar a respeito dos sonhos dele, e aí quando eu ele começa o **segundo ano** ele começa a elaborar a sua ou seu projeto de vida para ser executado no terceiro ano, então eles fazem todas aquelas elaboração procura saber exatamente com clareza aquilo que ele pretende, como é que ele vai fazer o planejamento para a área que ele pretende, como é que ele vai estar preocupado com as aulas e frequências para atender o seu projeto de vida. Quando chega no **terceiro ano** é uma hora que ele vai sonhar que ele o teve se dedicar a preparação justamente para os sonhos escolheu de uma forma que superior, o nível técnico ou até ou até outras situações

adversas isso aí ele tem essa chance de o projeto de vida fazer isso e é e trabalhar essa nova maneira com os professores. (Entrevista concedida por E1, ECI Compositor Luís Ramalho, 07/11/2022, grifo nosso).

Com isso, as características adotadas pelas escolas para adequarem-se à BNCC são diversas, em face da presença de adversidades, como infraestrutura e poucos funcionários responsáveis pela alimentação, o que tem levado às escolas a buscarem alternativas, como envolvimento voluntário dos pais e colaboração de funcionários de outros setores, para que seja possível desenvolver as ideias contidas nas normativas da BNCC. Tais fatos expressam as dificuldades existentes no ensino regular, o que fortalece a concepção apresentada por Lima Junior (2022a) de que as escolas de ensino regular estão com dificuldades de se ajustarem às ideias da BNCC.

Diante do que foi apresentado, e conhecendo um pouco das particularidades de cada escola pesquisada e suas maneiras de se adequarem às normativas da BNCC, o próximo tópico será dedicado a reflexões sobre a Geografia na perspectiva do Novo Ensino Médio naquelas escolas, a partir das informações decorrentes das entrevistas com professores de Geografia, para entender os desafios traçados para Geografia e como eles estão trabalhando com inovações produzidas nas escolas.

3.2. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: o ensino de geografia nesse contexto de reformas

Segundo o documento da BNCC, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio objetiva um aprofundamento teórico sobre os conteúdos e estudados pelos discentes durante a etapa do ensino fundamental. Dessa forma, as aprendizagens são centradas na “interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais” (BRASIL, 2018a, p. 472). Essas competências levam o aluno a elaborar teses, construir argumentos e atuar no mundo a partir dos conceitos e fundamentos adquiridos (BRASIL, 2018a).

No ensino médio, são incluídas no meio desse estudo a filosofia e a sociologia. Segundo o documento, a área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo

sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (BRASIL, 2018a, p. 472).

Nessa perspectiva, é fundamental trazer a questão do protagonismo juvenil, ou seja, despertar no jovem diversas competências de autonomia a partir das aprendizagens de interpretar linguagens de textos, imagens, paisagens, cartografias, tecnologias etc. Além disso, “valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas” (BRASIL, 2018a, p. 562).

Na BNCC existem alguns pontos que são considerados necessários para o aprendizado do aluno, como o estudo das diversidades da área do conhecimento das Humanas, e que ele consiga interpretar o mundo. Dessa forma, a área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estará organizada

De modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018, p. 562).

Com isso, podemos identificar conteúdos possíveis de serem trabalhados, tendo em vista o leque de oportunidades existentes na Geografia, a qual é um componente importante para o estudante compreender as transformações espaciais e sociais que são observadas pelo mesmo no dia a dia (CAVALCANTI, 2019).

De modo geral, os conteúdos abordados nessa área do conhecimento se mostram necessários e relevantes, porém se torna praticamente impossível que os alunos consigam articular adequadamente o conhecimento específico das componentes e os conceitos, e, assim, aplicar nas questões sociais em pouco tempo de aula. Segundo o E5, que trabalha na ECI Compositor Luís Ramalho, o tempo destinado à Geografia na escola é de apenas uma hora de aula semanal. No entanto, para aqueles que optarem pelo itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como área que desejam se especializar e conhecer mais, na ECI, são destinadas duas horas, para articular os conhecimentos de todas as componentes dessa área, e de maneira interdisciplinar.

Dito isto, compreendemos que em meio a tantas reformas a Geografia foi perdendo seu espaço como disciplina escolar. Na última reforma da BNCC, destacou-se a fusão de componentes para criar essa área do conhecimento ou itinerário formativo, o que quase retirou

a Geografia do ensino médio, deixando pouco espaço para esse componente ser trabalhado em sala de aula, sobretudo quando se considera que:

A prática da cidadania está relacionada à vida pública, no sentido de se atribuírem significados ao que é público, aos temas da vida coletiva, aos espaços públicos. Uma das temáticas, particularmente interessante para o trabalho com ensino de Geografia voltado a formação e atuação cidadã (CAVALCANTI, 2019, p. 210).

A Geografia traz, portanto, possibilidades para análises da realidade e da forma como as pessoas enxergam o mundo a partir do pensamento geográfico ou, ainda, para levantar questionamentos capazes de explicar as dinâmicas espaciais. Então, ensinar a Geografia não é apenas estudar mapas, decorar capitais, como muitos ainda entendem como objeto da Geografia. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Cavalcanti (2019, p. 63) ao afirmar que:

[...] ensinar geografia não poderia consistir em uma ação de transmissão de conteúdos por si mesmos, mas deveria ser uma ação que ensinasse a se fazer análise geográfica dos fatos e fenômenos. Tal perspectiva acusava não apenas uma mudança no olhar sobre o ensino de Geografia, como também constituía um caminho frutífero para o reconhecimento de sua relevância social.

Visto isso, a capacidade das análises geográficas na construção do pensamento crítico dos jovens, que é algo tão discutido dentro da BNCC, se torna algo preocupante, uma vez que é destinado pouco tempo obrigatório para que, não apenas a Geografia, assim como outras componentes da área de humanas, criem condições para que os alunos tenham um pensamento crítico sobre assuntos ou fatos atuais que estão acontecendo ao seu redor, ou no Brasil e no mundo, e dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Para compreender melhor esse processo, realizamos entrevistas com três professores de Geografia da ECI Compositor Luís Ramalho e da EEEM Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira, com o objetivo de verificar como a Geografia está sendo articulada em meio às adaptações impostas pela BNCC nas escolas onde eles trabalham.

Quando questionados sobre quantos alunos eles davam aulas de Geografia, os três professores responderam que o total de alunos por sala era de 30 a 40, diversificando entre as turmas de 1ª ano, 2ª ano e 3ª ano, com os professores E4 e E5 responsáveis por cinco turmas, e o professor E3 responsável por nove turmas na escola.

Sobre a BNCC, os professores trouxeram críticas em relação à forma como ela está sendo aplicada. Foi destacado aspectos relacionados aos pensamentos neoliberais na educação brasileira a partir das ações mercadológicas na formação dos discentes, para que tenham capacidade de trabalhar após o ensino médio. Porém, também surgiram críticas como isso está

sendo implantado e, principalmente, com a exclusão do tempo de outros componentes, o que limita o conhecimento aplicado dos componentes que poderiam levar o aluno a ter capacidade ou formação mais crítica, e isso atrapalha a formação do discente como cidadão.

Na opinião de um dos professores entrevistados, a BNCC:

Não exerce apenas um carácter normativo no processo educacional, mas adota uma configuração plena de currículo. Tal perspectiva fica evidenciada quando observamos a incorporação de várias entidades privadas financiando o “novo modelo de ensino revolucionador do planeta”, ou seja, as agendas de reformas que foram implantadas no Brasil também teve como alvo o setor educacional. Sendo assim, a proposta para fortalecer a agenda neoliberal é bastante clara. Inicialmente, precariza mais ainda a escola pública, desarticula os currículos por meio da extinção das disciplinas. E, por fim, ocultam as informações para que a sociedade civil não seja esclarecida. Diante desse quadro, fica evidenciando que a BNCC, é resultado de uma proposta autoritária e que tem um foco plenamente mercadológico (E3, professor de geografia, 29/09/2022).

Na mesma direção, os professores criticaram as poucas horas estabelecidas para Geografia, pois afirmaram que possuíam apenas uma aula semanal. Porém, ressaltaram que, de forma indireta, a carga horária pode ser ampliada, podendo chegar a três aulas semanais, no caso dos discentes que fizeram a escolha pelo itinerário formativo na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devido à interdisciplinaridade entre os conteúdos ministrados.

Sobre as escolas, como abordado na caracterização delas, a escola de ensino regular Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira está ajustando seu currículo para adequar-se aos parâmetros da resolução da BNCC-EM. Porém, a escola está no formato dos componentes curriculares, e para o primeiro ano, as eletivas explicadas antes pela vice-diretora, é o momento em que se trabalha os conteúdos das áreas do conhecimento de Humanas, Linguagens e Exatas. Segundo o E3, a escola segue o itinerário integrado conforme as orientações da proposta curricular estadual.

Na escola ECI Compositor Luíz Gonzaga, o professor comentou que existe uma transição entre o antigo e novo ensino médio. Dessa forma, existem as disciplinas regulares que os professores assumem e também existem os itinerários formativos das áreas do conhecimento, os quais são pré-definidos com os alunos que estão passando pelo processo de conhecer sobre esse Novo Ensino Médio, observando todas as áreas do conhecimento para se adaptarem às linguagens e os termos para quando for institucionalizado nas escolas se tornar mais simples e efetiva as escolhas.

Sobre a Geografia do Novo Ensino Médio, todos os professores entrevistados destacaram a maneira como a Geografia vem sendo afetada pela diminuição da carga horária, tendo em vista o pouco tempo para disseminar o conhecimento geográfico, que é amplo e tão

complexo, e isso afeta a fundamentação de uma construção crítica-espacial dos estudantes. A alternativa encontrada pelos professores é abordar os conteúdos de maneira interdisciplinar, como já destacamos anteriormente.

Ainda no que se refere à capacidade crítica que a Geografia dá ao aluno, destacamos a importância de trazer a relevância social, como discutida em Cavalcanti (2019), a partir do conhecimento de conceitos geográficos e das aplicações destes no cotidiano dos alunos, a partir das relações estabelecidas entre eles e o espaço, e, assim, criar condições para que obtenham capacidade crítica para questionar os acontecimentos e as transformações em seu espaço de vivência.

Sobre as questões espaciais e o protagonismo juvenil abordado na BNCC, a Geografia pode:

Ajudar nesse protagonismo é, mostrar para o aluno que ele é capaz de atuar junto ao espaço que ele está inserido e buscar compreender as transformações e ser um ser atuante, seja através de uma crítica ou até mesmo de ações. Afinal nós somos seres humanos estamos inseridos no espaço onde somos capazes de transformar e deixar marcas, que comprovaram ser de grande contribuição para a humanidade (E4, professor de geografia, 29/09/2022).

Sobre atuar nessa perspectiva de ser protagonista nas questões socioespaciais outro professor participante da pesquisa destacou que:

Tem um dado fundamental da atuação da gente como ser social, na cidade por exemplo, a gente tá aqui na cidade de João Pessoa, como é que o jovem, esses alunos podem se encarar como seres ativos dentro da dinâmica da cidade? Sabendo, claro das limitações que isso tem, a limitação de um ser social tem limitações legais, institucionais, materiais, financeiros etc., [...] a gente traz para sala de aula a questão de orçamento democrático plano diretor das cidades os movimentos urbanos podem pautar a cidade e acho que isso é um fator de protagonismo para esse jovem ele se sentirem realmente ativos em toda a dinâmica social e que ele tem algum papel no que eles quiserem (Entrevista concedida E5, ECI Compositor Luiz Ramalho, 09/11/2022).

Ainda sobre o protagonismo juvenil que pode ser despertado numa criticidade aos fatos que acontecem, a Geografia pode desenvolver no jovem a capacidade de “compreender que ele pode ser um agente fundamental na construção de políticas públicas para que tenhamos um mundo cada vez mais solidário e comprometido com a causa social” (E3, professor de geografia, 29/09/2022).

Para que a Geografia não perca esse caráter de despertar as criticidades nos jovens a partir das transformações sociais, políticas, econômicas, sejam elas no campo ou na cidade, os professores demonstraram formas de se adaptarem ao sistema da BNCC, pois em meio aos

modelos impostos pelo Estado sobre a educação brasileira, a maneira da Geografia continuar na perspectiva crítica, sem ser um componente ou área do conhecimento voltada apenas para a memorização de conceitos, e sim, uma componente que crie e fomente a capacidade crítica do aluno, um dos professores entrevistados destacou que tenta se adaptar, visto que:

Ao longo do processo histórico, o conhecimento geográfico sempre foi alvo das elites pensantes, isto é, buscavam suprimir tal área para que a sociedade fosse cada vez mais fácil de ser “manipulada”. Uma sociedade que pensa e sabe interpretar o mundo sempre conseguirá fugir das armadilhas impostas pelo capital. A questão da adaptação da geografia a esse novo modelo não será fácil, pois a realidade dos espaços escolares, em muitos aspectos, continuam precários, com desvalorização docente e distante da realidade dos estudantes. Por fim, enquanto a escola for um espaço desconectado do mundo, sempre teremos enormes desafios em se adaptar. (E3, professor de geografia, 29/09/2022).

Por fim, cabe ressaltar que, além das resistências, as formações continuadas e as discussões e debates com outros colegas de profissão são caminhos que possibilitem aos professores trabalharem as concepções geográficas de formas efetivas, apesar das adversidades que estão sendo impostas pelo documento. Além das adaptações de formação, as cargas socioemocionais dos professores em ambientes escolares têm sido intensificadas, pois além de desvalorizados pelos baixos salários, eles precisam lidar com os problemas decorrentes da diminuição da carga horária do componente Geografia, e como alternativa, no momento, buscam blindar-se dos fatores externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas neoliberais da educação tentam preparar os jovens cada vez mais para o mercado de trabalho a partir da qualificação técnica que será aplicada em breve nas escolas do país. Como está em fase de implementação, após um fator pandêmico forte que afetou o mundo, certas ideias estão a se adaptar com o passar do tempo.

Com a realização da pesquisa foi possível compreender que as reformas do Novo Ensino Médio já iniciaram nas escolas públicas da Paraíba, uma vez que estão sendo introduzidas por etapas, por meio das eletivas, dos projetos de vida e dos itinerários formativos opcionais, faltando apenas adicionar a formação técnica profissional.

Sendo assim, as reformas curriculares do Novo Ensino Médio iniciaram nas escolas e as “novidades” estão aparecendo, como a realidade de diversas disciplinas que começarão a sumir aos poucos, como é o caso da Sociologia e da Filosofia, componentes que por muitas vezes foram desprezadas pelos alunos do ensino médio.

Nesse modelo de reformas, a Geografia tem tomado um caminho semelhante. Com as reformas neoliberais iniciadas na década de 1990, a Geografia perdeu seu espaço. E novamente nos dias atuais, ela perde espaço nas matrizes curriculares das escolas do Brasil, isto é, sendo uma aula e mais duas nos itinerários formativos, dividindo o espaço entre outros componentes.

Acreditamos que a interdisciplinaridade é importante na formação dos jovens, porém a maneira como a reforma foi implantada mostra que aqueles que financiaram as reformas querem diminuir a capacidade dos componentes, como a Geografia, de desenvolver o pensamento crítico, político, social, econômico. Por isso, concordamos com Lima Junior (2022) ao ressaltar que as pessoas querem que a sociedade seja submissa a diversas ideias, como as do neoliberalismo na educação.

Apesar desse contexto, foi possível perceber que há uma resistência da Geografia nesse primeiro ano de reformas. Em meio a esse processo, os professores entrevistados, e provavelmente outros em escolas da Paraíba e de outros Estados brasileiros, estão tentando se adaptar ao que foi imposto, principalmente essas reformas curriculares que cobram das escolas, porém não criam condições infraestruturais para que elas comportem uma determinada quantidade de aluno e ofereçam educação de qualidade. Como relatado antes, a escola Cônego Luiz Gonzaga passa por diversos problemas de infraestrutura, elétricos e de pessoal para os serviços gerais, na cantina etc.

Nesse contexto, as escolas pesquisadas estão realizando as adaptações que estão ao seu alcance, cada uma com suas limitações. Os efeitos da pandemia, que ainda atingem as escolas, têm causando diversos problemas emocionais aos alunos, o que resulta na evasão destes. De modo geral, observamos que a ECI Compositor Luís Gonzaga possui uma infraestrutura mais adequada aos padrões da BNCC, adaptando seus alunos aos itinerários formativos, às eletivas e montando junto aos alunos os projetos de vida. Já a EEEM Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira, que também passa por problemas de infraestrutura, vem ocorrendo uma evasão maior dos discentes. Mesmo assim, está conseguindo adotar as ideias principais do Novo Ensino Médio para os alunos, apesar de ainda não estar totalmente implementado.

Por fim, destacamos que a pesquisa realizada possibilitou a constatação de que as reformas do Novo Ensino Médio trouxeram diversas “novidades”. Nesse primeiro ano, foi identificado que existem escolas com deficiências para atender todas as demandas da BNCC, como o ensino integral. Além disso, praticamente não existem, ou são incipientes, políticas públicas voltadas para as infraestruturas das escolas, cursos de formação continuada para os professores que trabalham nas escolas em tempo integral e aquisição de equipamentos para os laboratórios. Apesar dessas condições desfavoráveis, há uma forte resistência dos professores, gestores e trabalhadores da educação para que as escolas não fiquem à mercê das políticas neoliberais. Nesse processo de resistência e de luta, a Geografia é fundamental, pois possibilita, a partir de seus conteúdos, a formação de um pensamento crítico que permite aos estudantes condições para se tornarem cidadãos politizados e críticos aos acontecimentos diários na escala do bairro, da cidade, do estado, do país e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS IMPACTOS NA GEOGRAFIA BRASILEIRA. **Canal AGB Seção Recife**. Youtube, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y-Dm47aWVIM&t=4731s&ab_channel=AgbSe%C3%A7%C3%A3oRecife%F0%9F%8E%A4>. Acesso em: 29 out. 2022.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; LIMA, Maria Beatriz Figueiredo de. A ESCOLA D TEMPO INTEGRAL EM JOÃO PESSOA E O PAPEL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. **História da Geografia Escolar**: fontes, professores, práticas e instituições. Curitiba: CRV, 2021. p. 80-100.

ALTHUSSER, Louis. **IDEOLOGIA E APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. **Revista Brasileira da Educação**, [S.I], n. 3, p. 85-92, set. 1996. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_09_ESPACO_ABERTO_-_PARECER_ANPED.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

ANPEGE. **Manifesto**: críticas às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021. 169 p.

ASSIS, Lenilton Francisco de; LIRA, Rita de Cassia Santos; MONTEIRO, Maria Carolina Gomes. BNC-FORMAÇÃO: o alinhamento às políticas neoliberais norte-americanas na formação de professores do brasil. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; MORAIS, Nathália Rocha. **Formação de professores de geografia na Paraíba**: avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 37-64.

BRASIL, **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 de out. de 2022.

_____, **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

_____, **Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: histórico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 04 out. 2022.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/96. 1996.

_____, **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 abr. 2013.

_____, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____, **Medida Provisória nº 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2016a.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

_____, Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, 2018a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017** – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. – MEC/CNE/CP, 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018** – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2018b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018** – Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2018c.

_____, Ministério da Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **PENSAR PELA GEOGRAFIA: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 3, p. 4-17, set. 1996.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS À BNCC: formação e impactos nos cursos da licenciatura. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; MORAIS, Nathália Rocha. **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 25-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro n. 30, p. 419-439, out. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>>. Acesso em: 29 set. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>.

LIMA JUNIOR, Guibson da Silva. A RELEVÂNCIA DO LUGAR E DA PAISAGEM DE ENSINO DE GEOGRAFIA: uma perspectiva sobre o urbano e a cidade. In: BARROS, Josias Silvano de; ARAGÃO, Wellinton Alves. **Nos caminhos da educação geográfica**. Goiania: C&A Alfa Comunicação, 2021. Cap. 6. p. 105-122.

_____. A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL URBANA: habilidades, competências, ausências e divergências na base nacional comum curricular. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; MORAIS, Nathália Rocha. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 289-319.

_____. BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: experiências e resistências dos Estágios, PIBID e Res. Pedagógica. **Canal GPCES - UFPB**. Youtube, 18 de mai de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bKVGpfjjMmI&list=PL5RSjc7iNmtHpxEy3hE0FMCCm-88p0U_j&index=2&ab_channel=GPCES-UFPB>. Acesso em: 29 out. 2022.

LIMA, Maria Beatriz Figueiredo; MONTEIRO, Maria Carolina Gomes; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES (AS) E ALUNOS (AS) DAS ESCOLAS CIDADÃS DE ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA E A INTERFACE COM A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; MORAIS, Nathália Rocha. **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 275-300.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.], n. 41, p. 31-44, 21 dez. 2016. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>.

NOVO, Benigno N. MOTA, Antonio R. Pinheiro. O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988. **Jus.com.br**. [s.i]. 2019. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/75568/o-direito-a-educacao-na-constituicao-de-1988>>. Acesso em: 29 out. 2022.

PARAÍBA. **DECRETO Nº 36.408 DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015**. – Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário Oficial – João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>> Acesso em: 04/11/2022.

_____. **LEI Nº 11.100, 06 DE ABRIL DE 2018** – Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Assembleia Legislativa – João Pessoa, 2018. Disponível em: <<http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>>. Acesso em: 04/11/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2014)**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados Ltda, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. [], p. 1-15, 22 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan/jun. 2017.

SOUZA, Andre S. B. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS IMPACTOS NA GEOGRAFIA BRASILEIRA. **Canal AGB Seção Recife**. Youtube, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y-Dm47aWVIM&t=4731s&ab_channel=AgbSe%C3%A7%C3%A3oRecife%F0%9F%8E%A4>. Acesso em: 29 out. 2022.

WIEDEMER, Marcos Luiz. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 117-122, ago. 2013.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista – Professor de Geografia

Nome do entrevistado:

Cargo ou função

Qual o nome da escola que você leciona?

Há quanto tempo está nesta função?

Para quantas turmas você leciona? E quantos alunos tem cada turma?

Qual sua opinião sobre a BNCC – Ensino médio?

A escola está oferecendo as áreas em itinerários formativos ou no formato de disciplinas?

Qual sua opinião sobre como a geografia no novo ensino médio?

Qual sua opinião sobre os itinerantes formativos?

A geografia escolar pode sofrer alguma consequência com essas mudanças?

Como a geografia poderá se adaptar em meio a tantas mudanças nos currículos?

Como a geografia poderá desenvolver o “protagonismo juvenil”?

O professor está apto para cumprir com as novas exigências do novo ensino médio? Se não, por quê?

Os professores receberam cursos de formação com foco no novo ensino médio? Se não, por quê?

Roteiro de entrevista

Nome do entrevistado:

Cargo ou função

Há quanto tempo está nesta função?

Qual a infraestrutura da escola?

Quantos alunos frequentam a escola?

Quantos e quais profissionais trabalham na escola?

Como tá estruturado o corpo docente da escola?

A escola possui o Projeto Político Pedagógico? Se não, por quê? (perguntar se pode ter acesso)

Qual sua opinião sobre a BNCC?

A escola oferece que níveis e modalidades de ensino? Ensino Médio e EJA?

A escola já adequou aos itinerários formativos ou está no formato das disciplinas?

Quais cursos de formação técnica e profissional a escola oferece? (caso a escola ofereça esse itinerário formativo).

A escola oferece eletivas para os alunos? Se sim, quais oferecem? Se não, por quê?

A escola oferece a componente Projeto de Vida? Se sim, como ela é elaborada com os alunos?
Se não, por quê?

A escola está conseguindo se adaptar as exigências da BNCC sobre o Novo Ensino Médio?
Se sim, como? Se não, por quê?

A escola possui estrutura para adequar as exigências do novo ensino médio? Se sim, de que forma? Se não, o que falta?

Os professores receberam cursos de formação com foco no novo ensino médio? Se não, por quê?