



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
(DOUTORADO)

LEÔNIDAS SIQUEIRA DUARTE

GEOGRAFIA ESCOLAR E RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR POR
CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL DA PARAÍBA

JOÃO PESSOA

2025

LEÔNIDAS SIQUEIRA DUARTE

**GEOGRAFIA ESCOLAR E RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR POR
CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL DA PARAÍBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque.

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D812g Duarte, Leônidas Siqueira.

Geografia escolar e recontextualização curricular
por conhecimentos e competências no ensino médio em
tempo integral da Paraíba / Leônidas Siqueira Duarte. -
João Pessoa, 2025.

234 f. : il.

Orientação: Maria Adailza Martins de Albuquerque.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia - Educação. 2. Geografia escolar. 3.
Conhecimento escolar. 4. Escola Cidadã Integral. I.
Albuquerque, Maria Adailza Martins de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 9:37(043)

**“GEOGRAFIA ESCOLAR E RECONTEXUALIZAÇÃO CURRICULAR POR
CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
DA PARAÍBA”**

por

Leônidas Siqueira Duarte

**Tese de Doutorado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em
Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Doutor em
Geografia.**

Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Aprovado por:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE**
Data: 19/12/2024 13:12:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**
Data: 19/12/2024 14:03:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
 **LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO**
Data: 19/12/2024 17:00:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
 **ANA ANGELITA COSTA NEVES DA ROCHA**
Data: 19/12/2024 11:47:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Angelita Costa Neves da Rocha
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO DONIZETI GIROTTO**
Data: 20/12/2024 08:17:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto
Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Dezembro/2024.

AGRADECIMENTOS

Obrigado, Deus, por em Seu infinito amor e graça permitir a realização deste trabalho e a conclusão de mais uma etapa formativa. Gratidão pelas pessoas que encontrei ao longo da jornada, pelos espaços e tempos que pudemos ocupar em favor da pesquisa, bem como pelo aprimoramento acadêmico, profissional e pessoal durante o curso. Agradeço, sobretudo, por viabilizar que tudo isso se tornasse possível, assim como pelos Teus e meus planos para o porvir.

Pai... Mãe... A vocês, a minha mais intensa gratidão, por tanto amor, pelo cuidado generoso e pelos encaminhamentos ao longo da infância, da juventude e até mesmo quando adulto. Gratidão por viabilizarem todo o caminho, sem vocês não teria sido possível chegar até aqui. Amo vocês! Obrigado pelos exemplos de tantas virtudes. Sigamos juntos, meus professores, tenho muito orgulho dos dois e de ter seguido a mesma profissão. Deus nos conceda cada vez mais oportunidades de evolução e muito obrigado por eu poder retribuir e cuidar de vocês nesta fase do ciclo da vida.

Esposa e filhos, não consigo imaginar o caminho sem vocês, nem mesmo se teria chegado à conclusão desta etapa. Recebam minha profunda gratidão. A cada dia aprendo mais sobre amar com vocês e aumenta a certeza de que são sublimes bênçãos de Deus na minha vida. Que possamos diariamente continuar construindo o imensurável império chamado família, sigamos juntos, amo vocês!

Professora Maria Adailza Martins de Albuquerque, mais do que orientadora no âmbito acadêmico, saiba que você é uma referência de pessoa e de profissional para mim. Os títulos acadêmicos não me mudaram como pessoa, mas a jornada me transformou para sempre. A você, minha imensa gratidão, acredito que cada estudante das instituições onde leciono se beneficia dos aprimoramentos que a formação na pós-graduação me proporcionou através de seus ensinamentos e orientações. A sua contribuição acadêmica para a sociedade é imensurável. Muito obrigado a você e a todos que fazem a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Professora Ana Angelita Costa Neves da Rocha, saiba que seus textos e argumentações acadêmicas são referências para mim desde antes do meu ingresso na pós-graduação, muito obrigado por todas as contribuições nas bancas e nos demais diálogos ao longo da jornada.

Professor Luiz Eugênio Pereira Carvalho, além do muito obrigado pelas contribuições nas bancas, saiba que vejo em você um exemplo de pessoa e de profissional. Gratidão pela

sua disponibilidade para tantos diálogos e pelas oportunidades de aprendizados proporcionadas ao longo da minha trajetória na UFPB.

Aos demais membros da banca examinadora: Lenilton Francisco de Assis e Eduardo Donizeti Girotto, minha gratidão pelas relevantes contribuições. Muito obrigado por disponibilizarem seus tempos e conhecimentos nesta jornada de discussões e debates necessários ao aprimoramento e conclusão deste ciclo acadêmico.

Por fim, agradeço de coração a todos que colaboraram de forma direta ou indireta com a minha trajetória no curso de doutorado e, em especial, no desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. Deus nos ilumine e abençoe hoje e sempre... Muito obrigado!

*“Venha, meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão*

*Venha, o amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha que o que vem é perfeição”.*

Trecho da letra da canção Perfeição (Legião Urbana).

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado analisa a recontextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) na organização do currículo das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da Paraíba e nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia no ensino médio dessas instituições. A problemática do estudo está situada na implementação dos documentos curriculares nacionais e estaduais para a referida etapa de ensino, no ambiente escolar, e o objetivo geral consiste na análise das relações entre a perspectiva disciplinar do ensino-aprendizagem de Geografia, voltada à produção do conhecimento escolar, e a concepção de integração da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), direcionada para o desenvolvimento de competências, nas ECI. Para a defesa de que os conhecimentos próprios da Geografia escolar são imprescindíveis para a formação integral dos estudantes do ensino médio, apoiamos-nos na Teoria Histórico-Crítica (Saviani, 1991, 2009, 2013b) e utilizamos o método dialético, em interlocuções com as abordagens e teses de Apple (1982), Godson (1999), Kuenzer (2017, 2022), Lopes e Macedo (2011), Moreira (1997), no campo do currículo e da Pedagogia; e de Albuquerque (2004), Farias (2021), Giroto (2015, 2021), Rocha (2012, 2013) e Vilela (2013), nas áreas de Currículo, Educação e Ensino de Geografia, dentre outros(as) autores(as). Trata-se de uma pesquisa qualitativa inserida no campo de estudos da Educação Geográfica, desenvolvida a partir de análise documental e estudo bibliográfico, bem como de entrevista e questionários com os(as) docentes do ensino médio das ECI propedêuticas de Campina Grande - PB. Evidenciamos uma organização curricular alinhada à política educacional neoliberal e ao regime de acumulação flexível, com inserção adaptada de processos e procedimentos do mundo empresarial, por meio da troca ou da implementação de nomenclaturas e perspectivas administrativas, curriculares e pedagógicas, com progressiva perda de autonomia político-pedagógica dos(as) docentes e demais profissionais da educação, que configura o que denominamos como reterritorialização escolar: processo que redefine concepções, instrumentos e procedimentos gerais e específicos da escola e da rotina dos(as) profissionais, redistribuindo atributos e valores aos objetos, indivíduos e ações em consonância com os seus potenciais de impacto na produtividade capitalista e na operacionalização do projeto educacional neoliberal. Como resistência qualificada pela formação acadêmica, a expressiva maioria dos(as) docentes de Geografia recontextualiza as prescrições curriculares com predominância das lógicas disciplinar e interdisciplinar no ensino-aprendizagem da Geografia, direcionando o processo para a produção do conhecimento escolar (Albuquerque, 2004) e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, contexto no qual defendemos leituras e interpretações da espacialidade dos fenômenos e processos advindos das relações sociedade-natureza, como expressões teórico-metodológicas e didático-pedagógicas próprias da Geografia.

Palavras-chave: Geografia escolar; currículo; conhecimento escolar; competências; Escola Cidadã Integral.

ABSTRACT

This doctoral research analyzes the recontextualization of the National Common Curriculum Base (BNCC) (Brazil, 2018a) in the organization of the curriculum of the Integral Citizen Schools (ECI) of Paraíba and in the pedagogical perspectives developed by Geography teachers in high school at these institutions. The problem of the study is situated in the implementation of national and state curricular documents for the aforementioned teaching stage, in the school environment, and the general objective consists of analyzing the relations between the disciplinary perspective of Geography teaching-learning, focused on the production of school knowledge, and the conception of integration of the area of Humanities and Applied Social Sciences (CHSA), aimed at the development of competences, in ECI. In order to defend that knowledge specific to school Geography is essential for the comprehensive education of high school students, we rely on Historical-Critical Theory (Saviani, 1991, 2009, 2013b) and use the dialectical method, in dialogues with the approaches and theses of Apple (1982), Goodson (1999), Kuenzer (2017, 2022), Lopes and Macedo (2011), Moreira (1997), in the field of curriculum and Pedagogy; and of Albuquerque (2004), Farias (2021), Giroto (2015, 2021), Rocha (2012, 2013) and Vilela (2013), in the areas of Curriculum, Education and Teaching of Geography, among other authors. This is a qualitative research inserted in the field of Geographic Education studies, developed from documentary analysis and bibliographical study, as well as interviews and questionnaires with high school teachers of the preparatory ECI of Campina Grande - PB. We evidenced a curricular organization aligned with the neoliberal educational policy and the flexible accumulation regime, with adapted insertion of processes and procedures of the business world, through the exchange or implementation of administrative, curricular and pedagogical nomenclatures and perspectives, with progressive loss of political-pedagogical autonomy of teachers and other education professionals, which configures what we call school reterritorialization: a process that redefines general and specific conceptions, instruments and procedures of the school and the routine of professionals, redistributing attributes and values to objects, individuals and actions in line with their potential impact on capitalist productivity and the operationalization of the neoliberal educational project. As resistance qualified by academic training, the significant majority of Geography teachers recontextualize the curricular prescriptions with a predominance of disciplinary and interdisciplinary logics in the teaching-learning of Geography, directing the process towards the production of school knowledge (Albuquerque, 2004) and towards the formation of critical and reflective citizens, a context in which we defend readings and interpretations of the spatiality of phenomena and processes arising from society-nature relations, as theoretical-methodological and didactic-pedagogical expressions specific to Geography.

Keywords: school Geography; curriculum; school knowledge; competences; Integral Citizen School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Gerências Regionais de Educação (GRE) da Paraíba	76
Mapa 2 – Localização do Município de Campina Grande no Estado da Paraíba	159
Mapa 3 – Localização das ECI Propedêuticas em Campina Grande - PB	160

Figura 1 – Matriz Curricular 2022 (NEM) – ECI Propedêutica / 1ª e (2ª) Séries	142
Figura 2 – Matriz Curricular 2022 – ECI Propedêutica / (2ª) e 3ª Séries.....	143
Figura 3 – Matriz Curricular 2024 – ECI Propedêutica / 1ª Série	148
Figura 4 – Matriz Curricular 2022 (NEM) – ECI Propedêutica / 2ª e 3ª Séries (Reformulada)	149
Figura 5 – ECI Assis Chateaubriand (Parte Externa)	163
Figura 6 – ECI Assis Chateaubriand (Parte Interna)	163
Figura 7 – ECI Deputado Álvaro Gaudêncio (Parte Externa)	164
Figura 8 – ECI Deputado Álvaro Gaudêncio (Parte Interna)	164
Figura 9 – ECI Felix Araújo (Parte Externa)	165
Figura 10 – ECI Felix Araújo (Parte Interna)	165
Figura 11 – ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro (Parte Externa)	166
Figura 12 – ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro (Parte Interna)	167
Figura 13 – ECI Irmã Joaquina Sampaio (Parte Externa)	167
Figura 14 – ECI Irmã Joaquina Sampaio (Parte Interna)	168
Figura 15 – ECI Professor Itan Pereira (Parte Externa)	169
Figura 16 – ECI Professor Itan Pereira (Parte Interna)	169
Figura 17 – ECI Monte Carmelo (Parte Externa)	170
Figura 18 – ECI Monte Carmelo (Parte Interna)	170
Figura 19 – ECI Solon de Lucena (Parte Externa)	171
Figura 20 – ECI Solon de Lucena (Parte Interna)	171
Figura 21 – ECI Virgínius da Gama e Melo (Parte Externa)	172
Figura 22 – ECI Virgínius da Gama e Melo (Parte Interna)	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ensino Médio: Categorias / CHSA (Brasil, 2018a) - Unidades Temáticas / CHSA (Paraíba, 2020)	126
Quadro 2 – Habilidades / Componente Curricular Geografia / CHSA (Paraíba, 2020)	129
Quadro 3 – Total de Habilidades por Competência Específica / CHSA (Paraíba, 2020)	130
Quadro 4 – Competência Específica (CHSA) / Habilidade 01 (Paraíba, 2020)	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de estudantes matriculados nas ECI e variações periódicas	173
Tabela 2 – Carga horária total (média) / Carga horária de Geografia (média) / Anos letivos 2022-2023	189
Tabela 3 – Avaliação sobre o grau de necessidade de aprimoramento pedagógico do modelo ECI, por escola	191
Tabela 4 – Avaliação sobre a condição de sustentabilidade do modelo ECI, por escola.....	192
Tabela 5 – Avaliação sobre o nível de consolidação do modelo ECI na Rede Estadual de Ensino da Paraíba	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASE	Agrupamento por Sínteses Enunciativas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Coordenador Administrativo-Financeiro
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRIA	Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem
CSE	Competências Socioemocionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio
ECI	Escolas Cidadãs Integrais
ECII	Escolas Cidadãs Integrais Indígenas
ECIS	Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
ECIT	Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPA	Estudos, Planejamento e Atendimento
FAPESQ	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba

FGB	Formação Geral Básica
GPCES	Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade
GRE	Gerência Regional de Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IF	Itinerários Formativos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NAGE	Núcleo de Acompanhamento à Gestão Escolar
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
NEM	Novo Ensino Médio
Nuest	Núcleo de Estatística
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OS	Organizações Sociais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEI/PB	Programa de Educação Integral da Paraíba
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RDDI	Regime de Dedicação Docente Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECTIES	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Ensino Superior
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEECT	Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia
SEE-PB	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
SINTEP-PB	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba

TCE	Tribunal de Contas do Estado
TGE	Tecnologia de Gestão Escolar
TJPB	Tribunal de Justiça da Paraíba
TPE	Todos pela Educação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniRio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UTB	Unidade de Trabalho

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: ESTRUTURA, OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA.....	16
1.1 Olhares e diálogos introdutórios sobre o contexto do objeto e problemática da pesquisa	22
1.2 Delimitação do estudo: questões, problemática e hipótese.....	24
1.3 Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa	28
2. NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	33
2.1 As organizações empresariais e os atuais impactos das parcerias público-privadas na educação brasileira.....	34
2.2 Estrutura curricular do “Novo” Ensino Médio: alterações e concepções em debate	44
2.3 Currículo disciplinar e currículo por competências no Brasil: debates, impactos e dilemas	50
2.4 Encaminhamentos dialógicos.....	60
3. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS.....	63
3.1 Educação integral ou educação em tempo integral?	63
3.2 As Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba: aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos.....	71
3.3 O Programa de Educação Integral da Paraíba e as ECI: expansão, aprimoramento ou aprofundamento do modelo?.....	81
3.4 Encaminhamentos dialógicos.....	93
4. O CURRÍCULO ESTADUAL E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS DAS ECI: ENTRE ÁREA/COMPETÊNCIAS E A ESPECIFICIDADE DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	96
4.1 A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba	96
4.2 A recontextualização da BNCC na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba: entre área/competências e a especificidade da Geografia escolar.....	113

4.3 As diretrizes operacionais para as escolas da rede estadual da Paraíba: conceitos, práticas e matrizes curriculares	137
4.4 Encaminhamentos dialógicos.....	154
5. GEOGRAFIA ESCOLAR E RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR POR CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DA PARAÍBA.....	157
5.1 As escolas campo da pesquisa: do ensino médio regular ao ensino médio em tempo integral	157
5.2 Diálogos com os(as) docentes de Geografia e suas vivências profissionais nas ECI ...	174
5.3 A Geografia escolar no ensino médio em tempo integral das ECI	194
5.4 Encaminhamentos dialógicos.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS.....	222

1. INTRODUÇÃO: ESTRUTURA, OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA

No contexto da atual reforma do ensino médio e da expansão da escola em tempo integral no Brasil, esta pesquisa de doutorado analisa a recontextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) na organização do currículo das Escolas Cidades Integradas (ECI) da Paraíba e nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia do ensino médio dessas instituições, em específico, como estes(as) profissionais ressignificam, trabalham e legitimam a coexistência entre a concepção de disciplina/conhecimentos de Geografia e de integração área/competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) na dimensão prática da organização curricular do ensino médio em tempo integral da Paraíba, bem como as consequências, limites e possibilidades desse processo.

No âmbito de importantes debates e estudos sobre a BNCC (Brasil, 2018a), dentre os quais destacamos os trabalhos de Heleno (2017), Fonseca (2018) e Ozório (2018), reconhecemos que a implementação da base tem se consolidado, ainda que sob resistência, como uma realidade no campo do currículo da educação básica no Brasil, uma vez que as secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação seguem a referida normativa, que, além de direcionar os currículos, configura-se também como um movimento político-pedagógico com expressivos impactos nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada dos professores, nas matrizes do sistema de avaliação nacional e, por consequência, na prática docente e nas dinâmicas das escolas por todo o país.

Nesse cenário de implementação da BNCC (Brasil, 2018a) e da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral no Brasil, instituída pelo art. 13 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), o Governo da Paraíba publicou no Diário Oficial de 12 de abril de 2018, a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018 (Paraíba, 2018)¹, que criou o Programa de Educação Integral do estado e passou a encaminhar novas organizações curriculares em conformidade com a mencionada Lei nº 13.415/2017 e com a Meta 6 do PNE (2014-2024)². A citada Lei estadual de 2018 estabelece como objetivo “[...] planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual” (Paraíba, 2018, p. 1), de acordo com o seu art. 1º.

¹ Alterada no ano seguinte pela Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019 (Paraíba, 2019).

² Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

É importante ressaltar que o específico modelo denominado como Escola Cidadã Integral (ECI)³ foi criado pelo Governo da Paraíba através do Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 (Paraíba, 2015) e implementado em oito escolas da Rede Estadual de Ensino, a partir do ano de 2016, ou seja, mais de dois anos antes de sua incorporação ao mencionado Programa de Educação Integral, criado em 2018, fato que interpretamos como influência do contexto da prática na (re)definição das políticas educacionais do estado (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2009).

Nosso interesse em analisar a recontextualização das prescrições curriculares nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia das instituições norteadas pelo Programa de Educação Integral paraibano e pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), especificamente nas ECI propedêuticas, tem origem e é impulsionado pelo fato da rápida e impactante expansão do modelo pelo estado, em um processo que, como dito, teve início em poucas escolas no ano de 2016 mas que já se encontra implementado em todos os 223 municípios do território paraibano, desde o ano de 2021, em 302 das 642 escolas da Rede Estadual de Ensino, oferecendo um total de 74.569 vagas e, apresentando-se, na perspectiva do governo, como um modelo próprio que marca a história da educação na Paraíba, baseado no emprego de novos métodos, novos conteúdos pedagógicos, gestão administrativa e curricular.

Nesse contexto, definimos como objeto de estudo a recontextualização da BNCC (Brasil, 2018a) nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia na atual organização curricular do ensino médio em tempo integral na Paraíba, ao situarmos a problemática da pesquisa no processo de implementação das prescrições dos documentos curriculares nacionais e estaduais em vigência para a referida etapa de ensino, em especial a citada BNCC e a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), no ambiente escolar, à luz do conceito de recontextualização (Bernstein, 1996, 1998).

Trata-se de uma questão expressa na operacionalização de uma organização curricular ambivalente, que mescla integração por áreas e competências com disciplinas e conhecimentos escolares, notoriamente alinhada aos princípios educacionais neoliberais e ao regime de acumulação flexível, que resultam em uma desigual distribuição do conhecimento e objetivam a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis (Kuenzer, 2017) e a privatização da educação pública (Freitas, 2018).

³ No presente estudo, quando mencionarmos “o modelo ECI”, estaremos nos referindo à organização curricular, pedagógica e administrativa das Escolas Cidadãs Integrals. Quando citarmos “as ECI”, estaremos fazendo referência às unidades escolares, especificamente as propedêuticas (Paraíba, 2023b).

A partir da referida problemática e da delimitação do objeto, alguns questionamentos nortearam a definição e sistematização de nossos objetivos: quais os interesses e as consequências da política neoliberal no atual ensino médio brasileiro? Como os documentos curriculares nacionais e estaduais para o ensino médio são recontextualizados, na prática, pelos(as) docentes de Geografia nas ECI propedêuticas de Campina Grande - PB? Quais as relações entre as concepções educacionais de área/competências e disciplina/conhecimentos no âmbito da Geografia escolar? Qual o perfil dos(as) docentes de Geografia das ECI e como esses(as) profissionais avaliam este modelo escolar? Quais as características, limites e possibilidades da Geografia escolar na organização curricular por conhecimentos e competências do ensino médio das ECI?

No contexto desses questionamentos, definimos como objetivo geral do presente estudo a análise das relações entre a perspectiva disciplinar do ensino-aprendizagem de Geografia, voltada à produção do conhecimento escolar, e a concepção de integração da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), direcionada para o desenvolvimento de competências, situadas na recontextualização das prescrições curriculares oficiais nas ECI, no caso, a (BNCC) (Brasil, 2018a) e a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020).

A partir do objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: discutir os impactos da lógica mercantil neoliberal que atualmente pauta a educação brasileira, no âmbito do currículo e da prática docente do Novo Ensino Médio (NEM); compreender as concepções teóricas do Programa de Educação Integral da Paraíba e seus desdobramentos prático-curriculares no ensino médio das ECI; discutir a recontextualização das prescrições curriculares e a especificidade da Geografia escolar na atual organização curricular do ensino médio em tempo integral da Paraíba; compreender o perfil dos(as) docentes de Geografia da referida etapa de ensino das ECI, suas análises sobre esse modelo escolar e, como relacionam, na prática curricular, as perspectivas de área/competências e disciplina/conhecimentos.

Diante das questões de pesquisa e da definição de nossos objetivos, estruturamos o estudo em cinco capítulos: neste primeiro, apresentamos um panorama geral do trabalho, seguido de diálogos introdutórios sobre o contexto do objeto e problemática da pesquisa; delimitação do estudo, questões, hipótese e os referenciais teórico-metodológicos.

No segundo capítulo, intitulado Neoliberalismo na Educação e o Currículo por Competências no Ensino Médio Brasileiro, discutimos como a política educacional para a referida etapa da educação básica vem sendo fortemente influenciada e até definida por organizações empresariais, e implementadas por meio de um entrelaçamento público-privado pautado na racionalidade neoliberal que, na educação, impõe uma cultura de gerencialismo, padronização

dos currículos e das avaliações, dentre outros mecanismos que submetem a escola ao controle interno e externo dos grupos que ocupam espaços de poder, valendo-se das competências (com viés predominantemente econômico-produtivo) como parâmetros mensuráveis da qualidade da educação e da flexibilidade dessas como mecanismo de adaptação da escola às variações do mercado e às contingências do mundo do trabalho.

Nas análises do capítulo dois, sintetizamos alguns dos principais impactos que a referida lógica político-administrativa tem gerado sobre as escolas públicas, professores e demais profissionais da educação em quatro temáticas, são estas: padronização curricular; precarização e desprofissionalização do trabalho docente; gerencialismo, regulação e controle da escola, da formação e da prática docente; responsabilização do magistério e da gestão escolar. Na discussão proposta, concluímos o capítulo alertando para um possível comprometimento da função social da escola, como resultado do avanço da flexibilidade curricular e pedagógica das referidas competências no ensino médio.

No capítulo três, intitulado O Programa de Educação Integral da Paraíba e a Organização Curricular das Escolas Cidadãs Integrais, tratamos as diferentes perspectivas de educação integral e de escola em tempo integral no Brasil, com vistas à compreensão de que uma formação holística, multidimensional e efetivamente voltada para a cidadania plena, vai muito além da ampliação do tempo diário da jornada escolar. À luz das teses e hipóteses dos pesquisadores com os quais dialogamos, evidenciamos que o modelo ECI se configura atualmente como um programa escolar em tempo integral, majoritariamente caracterizado pelo viés econômico-produtivo e aquém da perspectiva clássica de educação integral, que compreende o ser humano holisticamente e requer uma formação multidimensional.

Nas análises do capítulo três, evidenciamos também que a inserção adaptada de processos e procedimentos do mundo empresarial nas ECI, por meio da troca ou implementação de nomenclaturas e perspectivas administrativas, curriculares e pedagógicas, além de gerar a progressiva perda de autonomia político-pedagógica dos(as) docentes e demais profissionais da educação, configura um processo que denominamos como *reterritorialização escolar*, que redesenha concepções, instrumentos e procedimentos gerais e específicos da escola e da rotina dos(as) profissionais em favor da operacionalização do projeto educacional neoliberal, remodelando o espaço escolar e as atribuições dos sujeitos, bem como ressignificando e redistribuindo atributos e valores aos objetos, sujeitos e ações em consonância com os seus potenciais de impacto na produtividade capitalista e seu respectivo projeto educacional.

No quarto capítulo, de título O Currículo Estadual e as Diretrizes Operacionais das ECI: Entre Área/Competências e a Especificidade da Geografia Escolar, compreendemos a

recontextualização dos documentos que fundamentam a organização curricular das ECI na dimensão prática do currículo. Nesse processo, evidenciamos que a prescrição de integração por área de conhecimento e competências não se efetiva no âmbito da Formação Geral Básica (FGB), sendo recontextualizada pelos(as) docentes de Geografia em uma perspectiva pedagógica fundamentada na disciplina e na (re)elaboração e prática do conhecimento escolar, ou seja, como uma integração (agrupamento) disciplinar.

Trata-se de um processo que se inicia na própria recontextualização da BNCC (Brasil, 2018a) na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), que, no âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e da Geografia escolar, vale-se das habilidades expressas na base para autorizar e legitimar o processo pedagógico pautado em conhecimentos disciplinares, bem como a coexistência e operação simultânea das lógicas área/competências e disciplina/conhecimentos no âmbito do ensino médio.

Nesse processo, defendemos o ensino-aprendizagem de Geografia direcionado para a produção, apropriação, reelaboração e o constante aprimoramento do conhecimento escolar, voltado à formação de cidadãos críticos e reflexivos (Farias, 2021; Girotto, 2015, 2021; Girotto; Giordani, 2019) e a leituras e interpretações da espacialidade geográfica, dimensão teórico-metodológica e didático-pedagógica própria da Geografia, que nos permite análises e compreensão de todo e qualquer fenômeno ou processo advindo das relações sociedade-natureza, suas dinâmicas e propriedades locais e as respectivas causas e consequências deste em determinado lugar, estejam ambas neste ou em outro espaço, na mesma ou em outra escala, independente da origem.

No quinto e último capítulo, intitulado Geografia Escolar e Recontextualização Curricular por Conhecimentos e Competências no Ensino Médio em Tempo Integral da Paraíba, apresentamos e discutimos as análises da pesquisa empírica realizada com os professores de Geografia nas ECI propedêuticas localizadas em Campina Grande - PB. Partimos de um panorama geral das escolas, quanto à transição do modelo regular (tempo parcial) para o modelo em tempo integral em cada unidade escolar. Em seguida, traçamos um perfil dos(as) docentes de Geografia que atuam no ensino médio dessas escolas e, a partir de suas vivências, discutimos os apontamentos realizados por estes(as) profissionais sobre a organização curricular em questão e o processo didático-pedagógico de Geografia que desenvolvem com os estudantes.

Nas análises empreendidas no capítulo cinco, evidenciamos a necessidade de revisão da localização geográfica das ECI em Campina Grande - PB e de um amplo debate sobre os impactos socioeconômicos dessa distribuição espacial, uma vez que a expressiva transferência ou evasão dos discentes nessas escolas sugere pouca atratividade ou ausência de preocupação

com as condições de permanência dos estudantes em seu modelo de tempo integral, o que configura, nos atuais moldes, um formato escolar para poucos estudantes. Também ficou nítida a necessidade urgente de revisão da carga horária (c/h) de Geografia nas Matrizes Curriculares da Paraíba, que se traduz em poucas aulas semanais e em uma das maiores limitações da organização curricular em questão, de acordo com os(as) docentes.

Ainda no referido capítulo, constatamos um expressivo desequilíbrio nas condições de trabalho entre escolas da mesma rede e norteadas pela mesma organização curricular. No tocante às perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes, evidenciamos a predominância da lógica disciplinar e somamos esforços na resistência por uma outra escola em tempo integral na Paraíba, fundamentada no conhecimento escolar (Albuquerque, 2004) e em competências sociais (Borges, 2010), diante do modelo escolar empresarial, transdisciplinar e pautado em competências majoritariamente econômico-produtivas, o qual, em nossa compreensão, representa um projeto de formação precária para os estudantes.

Em síntese, desenvolvemos no presente estudo os seguintes argumentos e concepções:

1. Os conhecimentos da Geografia escolar são imprescindíveis para a compreensão socioespacial das relações sociedade-natureza, fundamentais às finalidades do ensino médio indicadas na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996);
2. No ensino médio em tempo integral das ECI, os(as) docentes de Geografia, à luz da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) e por opção teórico-metodológica de resistência qualificada, trabalham, no âmbito da FGB, nas perspectivas disciplinar e interdisciplinar, e se inserem na área de conhecimento a partir das especificidades da disciplina, de modo a cumprir exigências burocráticas da política curricular;
3. A concepção de integração por áreas de conhecimento, transdisciplinar, fundamenta a flexibilidade curricular expressa pela BNCC (Brasil, 2018a) do ensino médio e a reterritorialização escolar das ECI, processo que, em sua atual dinâmica, torna indefinido o campo de atuação dos(as) docentes e resulta em precarização de sua atividade profissional, bem como em imensuráveis prejuízos à formação dos estudantes.

Entendemos que a lógica das competências da atual BNCC (Brasil, 2018a) do ensino médio na organização curricular das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, em termos pedagógicos, configura-se até então como meras diretrizes não-disciplinares, que desconsideram o aprimoramento histórico da construção teórico-metodológica e epistemológica das disciplinas escolares, sem apresentar um aporte teórico-metodológico minimamente viável para operacionalizar uma dimensão pedagógica de suas prescrições curriculares, negando a necessidade de mediações teóricas e apostando em um praticismo resultante do ceticismo epistemológico.

Portanto, defendemos que a Geografia escolar é imprescindível para a formação integral dos estudantes do ensino médio, pois suas abordagens e interpretações específicas da espacialidade dos fenômenos e processos intrínsecos às relações sociedade-natureza (nas perspectivas disciplinar e interdisciplinar de ensino-aprendizagem, produção, apropriação e desenvolvimento do conhecimento escolar), possibilitam a compreensão geográfica do mundo em que vivemos e, portanto, diversas opções de intervenções e práticas sustentáveis neste, bem como a (re)elaboração e aprimoramento de conhecimentos geográficos indispensáveis às finalidades do ensino médio, indicadas na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), diferentemente das atuais orientações curriculares por áreas e competências, com perspectiva transdisciplinar, que fundamentam a flexibilidade curricular e o que denominamos como reterritorialização escolar, que, no atual modelo, buscam limitar as potencialidades da escola e da Geografia escolar aos interesses da lógica educacional neoliberal.

Dessa forma, compreendemos que, no ensino médio, o estudante deve produzir, (re)elaborar e se apropriar de conhecimentos escolares geográficos diversos, os quais, em sua prática e desenvolvimento, estabelece relações com competências sociais multidimensionais, aprimorando-se na escola e nos demais espaços educativos em sintonia com o contexto cultural, técnico e tecnológico de cada época, em um ciclo virtuoso de evolução sistemática dos conhecimentos historicamente produzidos.

1.1 Olhares e diálogos introdutórios sobre o contexto do objeto e problemática da pesquisa

No amplo contexto de implementação de políticas neoliberais no Brasil, intensificado a partir da década de 1990, ocorreu no país a publicação de documentos curriculares com intenções de operacionalizar, em escala nacional, uma reforma curricular do ensino médio, que envolve aspectos estruturais desta etapa de ensino em diversas dimensões: pedagógica, epistemológica, formativa, administrativa etc., com justificativas governamentais apoiadas na necessidade do redirecionamento da formação dos estudantes na etapa final da educação básica para o atendimento das novas demandas sociais, em especial as de ordem econômica e tecnológica, ligadas ao mundo produtivo.

O desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional (Santos, 2008) acentuou os conflitos e tensões entre as diferentes perspectivas formativas para o ensino médio no Brasil e nos níveis educacionais equivalentes em países semelhantes (no âmbito socioeconômico), em especial no tocante a mudanças na forma de abordagem dos conteúdos escolares, com

as quais notoriamente também buscam modificá-los ou substituí-los, de acordo com os interesses dos grupos dominantes. De acordo com Lopes (2008), trata-se de um cenário em que a educação assume cada vez mais centralidade, na proporção em que se amplia a necessidade de desenvolvimento dos conhecimentos que impulsionam as tecnologias, reafirmando-a como a maneira central pela qual se busca formar, socialmente, mão de obra com habilidades avançadas e capazes de responder às necessidades de flexibilização e inovação do mundo contemporâneo, entendidas como fundamentais às dinâmicas dos atuais modelos tecnológicos pós-fordistas.

Com base nessas necessidades do atual sistema produtivo hegemônico, os discursos curriculares para o ensino médio convergem para a formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades superiores e abstratas, à luz de processos educacionais pautados nas perspectivas de currículo integrado, em suas diferentes modalidades, formatados por agências internacionais de financiamento que exercem forte influência sobre a política educacional de diversos Estados nacionais, a exemplo do Brasil. De acordo com Lopes (2008, p. 20):

Frequentemente [*sic*], a explicação para essa e outras convergências das propostas curriculares atuais em diferentes países é encontrada na crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Nesse contexto de ampliação da submissão das políticas educacionais às políticas econômicas neoliberais, a partir de mecanismos de definição e avaliação dos currículos e dos conteúdos pedagógicos, por parte dos Estados e dos mecanismos regulatórios da economia de mercado, fica evidente que vivenciamos atualmente um processo de globalização econômica que também tem sido capaz de definir uma globalização política e cultural, com suas múltiplas influências recíprocas nas diversas escalas geográficas, do local ao global, que tem influenciado e até definido a notória homogeneização das políticas curriculares contemporâneas.

Observamos no Brasil, desde o final da década de 1990, uma reforma curricular para o ensino médio fortemente influenciada por esse movimento global. Nesse cenário, situamos a presente pesquisa junto aos estudos que objetivam colaborar com a compreensão de como o país ressignifica e incorpora as orientações internacionais no âmbito de sua política de currículo nacional, e, sobretudo, como os atores locais (re)interpretam novamente essas diretrizes curriculares, em nosso caso, no estado da Paraíba, à luz do conceito de recontextualização (Bernstein, 1996, 1998).

O interesse pelo tema surgiu na nossa vivência do ensino-aprendizagem da Geografia escolar, desde o ano de 2008, na qual as questões curriculares do ensino médio nos inquietam pelas constantes tensões entre as disputas de projetos que circundam seus objetivos e finalidades, bem como pelas consequências diretas que geram na escola e na atividade docente, expressas em reterritorializações do espaço escolar que influenciam diretamente o cotidiano pedagógico e as ações dos sujeitos que compõem a escola.

Nesse cenário, situamos nossa problemática de pesquisa na conflituosa implementação das tendências gerencialistas neoliberais de padronização dos currículos, concepções, práticas e avaliações nas ECI, expressas nas leis e nos documentos curriculares que normatizam as alterações na organização curricular do ensino médio brasileiro que, no nosso caso, junto às leis e documentos estaduais, dão forma ao Programa de Educação Integral da Paraíba.

Uma questão central é a polêmica “ausência” das disciplinas escolares na BNCC (Brasil, 2018a) do ensino médio, que foram teoricamente “diluídas” em áreas de conhecimento, mas recontextualizadas na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), movimento que configura uma organização curricular ambivalente, que direciona simultaneamente para a lógica área/competências e para a lógica disciplina/conhecimentos, em uma estrutura de currículo majoritariamente flexível que não apresenta dimensão epistemológica e pedagógica, resguardando-se ao nível teórico-discursivo, passando então a ser legitimamente (re)definida pelos sujeitos que operam o currículo na dimensão prática, os(as) docentes.

1.2 Delimitação do estudo: questões, problemática e hipótese

A integração curricular por áreas e competências no atual ensino médio brasileiro é um processo marcado inicialmente pela publicação de documentos específicos baseados na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998d)⁴ e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999a). Esses textos curriculares oficiais, de escala nacional, iniciaram uma reforma no ensino médio brasileiro, que foi tomando contornos variados e encaminhamentos distintos ao longo dessas mais de duas décadas, de acordo com os interesses dos grupos que ocuparam ou que ocupam espaços de poder e influência nas decisões políticas do Estado. Essa longevidade nas disputas de projetos para o ensino médio nos possibilita vislum-

⁴ As DCNEM de 1998 são instituídas pela Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (Brasil, 1998d), baseada no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (Brasil, 1998c).

brar o quão conflituoso é o atual processo de reforma curricular desta etapa da educação básica no Brasil.

A concepção de um novo ensino médio já está presente no documento que fundamenta as citadas DCNEM de 1998, o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (Brasil, 1998c) do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara de Educação Básica (CEB), texto que apresenta as bases legais e os fundamentos estéticos, políticos e éticos para a referida etapa de ensino. Vale ressaltar que a marca da “novidade” continua sendo explorada nos atuais documentos que versam sobre a reforma do ensino médio, movimento que, em nossa compreensão, tem a intenção de conferir legitimidade ao discurso de mudança, uma vez que a ideia do “novo”, diante de um cenário de problemas e desafios, tende a facilitar uma aceitação inicial e a ser vista como positiva pela opinião pública e por parte dos sujeitos afetados pelas reformas.

Uma base nacional comum dos currículos do ensino médio também já está presente nas DCNEM de 1998 (Brasil, 1998d), contemplando três áreas de conhecimento: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências Humanas e suas Tecnologias; que indicam a necessidade de tratamento metodológico baseado na interdisciplinaridade e contextualização, eixos para a integração curricular propostos pelas referidas diretrizes.

Apontamos para a presença da reforma do ensino médio e de uma base nacional comum nos referidos documentos curriculares do final da década de 1990, elaborados com base na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), no intuito de ressaltar a magnitude e a complexidade de um processo que, em nossa compreensão, (re)encontrou “solo fértil” para uma rápida⁵ implementação de alterações estruturais no ensino médio, em uma conjuntura política configurada, de forma explícita, no contexto do processo de impeachment da então presidente do Brasil, Dilma Vana Rousseff, ocorrido em agosto de 2016.

A partir das discussões realizadas por Felipe, Cunha e Brito (2021) acerca do recrudescimento do projeto neoliberal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), evidenciamos que processo semelhante, concomitante e solidário, ocorre também no âmbito da reforma do ensino médio, iniciada com as citadas DCNEM de 1998 (como afirmamos) e marcada nitidamente por uma disputa de projetos distintos no tocante às perspectivas formativas, organização curricular e finalidades político-pedagógicas dessa etapa de ensino. Nesse cenário, para realizarmos as análises

⁵ Apesar de estar em curso há mais de duas décadas, consideramos a atual implementação das alterações curriculares no ensino médio brasileiro rápida, pois o atual projeto de reforma do ensino médio redireciona, sem diálogos efetivos, questões centrais do projeto inicial: base nacional, eixos de integração, concepções filosóficas, materiais didáticos, formação de professores etc.

ses propostas nesta pesquisa, é fundamental compreendermos como essas disputas se configuraram de forma geral e quais questões evidenciam suas ocorrências.

Em consonância com os citados autores, compreendemos como disputa de projetos os conflitos políticos e ideológicos entre movimentos e ações de sujeitos e grupos que possuem objetivos distintos e que buscam ocupar espaços de poder para defender suas ideias e interesses, no intuito de exercerem, a partir de determinadas relações e ações políticas, influência nos posicionamentos, nas decisões e ações do governo e das instituições do Estado, inclusive as que envolvem a elaboração e a implementação dos currículos (Apple, 1982, 1999), no contexto educacional do país.

É fundamental ressaltar que esses conflitos não se iniciam após a aprovação e publicação oficial de um determinado texto curricular, a exemplo das diversas DCNEM e da atual BNCC (Brasil, 2018a), geralmente, as disputas antecedem o documento “final”, e a superfície textual da política curricular representa os interesses do grupo mais influente à época. Em alguns casos, os textos possuem hibridismos ou ambivalências que pretendem amenizar os conflitos e conferir legitimidade suficiente para operacionalizar sua publicação e implementação, a qual passa ainda por processos de recontextualização, como no caso da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020).

Nessa perspectiva, fica evidente que a estruturação da atual reforma do ensino médio brasileiro está situada no contexto do primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), marcado pela reforma do Estado brasileiro, que estabeleceu as bases neoliberais em diversos setores da política pública: economia, saúde, educação, cultura, entre outros.

Portanto, a compreensão inicial da referida disputa de projetos para o ensino médio no Brasil requer alguns questionamentos: quem eram os atores políticos influentes à época do citado governo? Que espaços de poder ocupavam? Que ideias defendiam? Exercem influência na atual política educacional? Em linhas gerais, a reforma do ensino médio iniciada no final da década de 1990 tem como atores políticos muito influentes duas pessoas que retornaram a cargos estratégicos do Estado quando da aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) e, posteriormente, da BNCC (Brasil, 2018a): Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro, ambas com estreita relação com o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e defensoras do modelo neoliberal para a educação brasileira.

Guiomar Namó de Mello, foi nomeada em 1997 para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara de Educação Básica (CEB), onde foi relatora do parecer que fundamentou as DCNEM de 1998 (Brasil, 1998d), entre outras atividades direta-

mente relacionadas à reforma do ensino médio e à formação de professores da educação básica. Participou, de forma direta, da elaboração da atual BNCC (Brasil, 2018a) e da BNC-Formação (Brasil, 2019). Atualmente, é consultora de grandes conglomerados educacionais no setor privado.

Maria Helena Guimarães Castro, entre outras atividades, foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 1995 e 2001, e secretária executiva do MEC, no ano de 2002, cargo que voltou a ocupar em 2016. Atuou como presidente do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio e assumiu, em 2020, a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com forte presença em cargos estratégicos que atuam nas definições de políticas públicas para a educação, a intensificação do ideário neoliberal na reforma do ensino médio ficou ainda mais evidente com a publicação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, entre outras ações.

No caso da Paraíba, antes mesmo da publicação da referida Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o Governo já iniciou a implementação, a partir de 2016, do modelo Escola Cidadã Integral, criado através do Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 (Paraíba, 2015), que, junto a outras experiências semelhantes em estados vizinhos, como Pernambuco e Ceará, configuraram práticas que influenciaram a elaboração da citada lei e dos textos curriculares por ela definidos, como a BNCC (Brasil, 2018a) e as DCNEM de 2018 (Brasil, 2018c), em âmbito nacional; bem como o Programa de Educação Integral da Paraíba (Paraíba, 2018) e a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), no contexto estadual, documentos que passaram a ser as bases legais e curriculares das denominadas ECI, onde desenvolvemos a dimensão empírica da presente pesquisa.

Diante dos objetivos, questões e concepções que basearam a elaboração dos argumentos de tese deste estudo, expostos no presente capítulo, nossa hipótese é que a perspectiva curricular de integração por áreas e competências das ECI regula a atividade docente em Geografia a partir de uma cultura gerencialista padronizada de procedimentos e avaliações externas e internas, de caráter administrativo e pedagógico, que configuram um processo educacional baseado na epistemologia da prática, caracterizado pela flexibilidade curricular, com pouco ou nenhum espaço para mediações teóricas.

Essa dinâmica integra a face do processo de reterritorialização escolar que dilui as fronteiras da atuação profissional dos(as) docentes de Geografia no ensino médio, que passam a ser obrigados a realizar diversas atividades burocráticas e técnicas, bem como a ministrar

componentes curriculares para os quais não tiveram formação acadêmica ou que não requerem a superação do senso comum, devido à redução de carga horária da Formação Geral Básica (FGB), circunstância que resulta em hipertrofia e precarização de sua atividade profissional.

1.3 Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa

As atuais Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba possuem dinâmicas administrativas, pedagógicas e curriculares baseadas no denominado Modelo Escola da Escolha. De acordo com o documento que apresenta suas bases teóricas e metodológicas⁶ (ICE, 2016), o modelo surgiu no início dos anos 2000 em Recife - PE, a partir da revitalização do secular Ginásio Pernambucano, realizada em parceria com a iniciativa privada, nas figuras do ABN AMRO Bank, Chesf, Odebrecht e Philips. Após a reforma do prédio, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Governo do Estado de Pernambuco passaram a estudar, planejar e operacionalizar esse novo ordenamento político-institucional e pedagógico para as escolas públicas do estado.

No referido documento, constam encaminhamentos que denotam profunda interdependência entre modelo de gestão e modelo pedagógico, justificada como forma de transformar o seu plano estratégico em ações efetivas no cotidiano das escolas, através de seus conceitos e mecanismos operacionais. Em síntese, o modelo de gestão em tela, por meio da denominada Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), é apontado como o alicerce para o modelo pedagógico transformar intenções em ações.

De acordo com o ICE, a centralidade do modelo é o jovem e seu projeto de vida, o qual deve ser elaborado e desenvolvido no âmbito de uma escola constituída a partir de três eixos fundamentais: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI. Na concepção do instituto, é no projeto de vida que o currículo e a prática pedagógica ganham sentido e contribuem de forma efetiva para a vida do jovem ao término da educação básica, o qual compõe a parte diversificada do currículo inerente ao modelo, elaborado ainda no contexto de discussões prévias da BNCC (Brasil, 2018a), e é apresentado como uma metodologia de êxito da denominada Escola da Escolha, uma vez que, de acordo com o ICE, permite ao estudante atribuir sentido e significado ao projeto escolar.

⁶ Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha – Publicado em 2016 pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

De forma geral, essas concepções teóricas norteiam o modelo ECI e integram a base da organização curricular em análise. Em nossa concepção, trata-se de uma estrutura alinhada ao regime de acumulação flexível, que resulta na desigual distribuição do conhecimento e objetiva a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis (Kuenzer, 2017), a partir de enfoques pedagógicos predominantemente voltados ao mercado de trabalho, à competitividade, à flexibilidade, à formatação de projetos individuais, ao empreendedorismo pessoal, entre outras evidências que apontam para uma forte influência da política neoliberal na educação pública (Rego, 2017) e para o seu gerencialismo privado, conforme estudo de Carvalho e Rodrigues (2019).

Para discutirmos a recontextualização das prescrições curriculares para o ensino médio em tempo integral na Paraíba e analisarmos as relações entre as concepções disciplina/conhecimentos e área/competências, apoiamo-nos na Teoria Histórico-Crítica, formulada por Saviani (1991, 2009, 2013b) a partir dos fundamentos do método dialético, com base na Teoria Marxista e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997, 2003a, 2003b), e que visa essencialmente explicar o mecanismo do contraditório, base para o funcionamento da educação e da escola na sociedade capitalista.

Uma vez que a Teoria Histórico-Crítica tem como base filosófica o Materialismo Histórico-Dialético de Marx e alguns de seus fundamentos, como a interpretação da realidade, a visão de mundo, a práxis, a materialidade, e a concreticidade (Gasparin; Petenucci, 2008), construímos nossa metodologia à luz da dialética e, apoiados em Foulquié (1978), Marx e Engels (1986), estruturamos os procedimentos de pesquisa com base em alguns de seus pressupostos: totalidade, interdependência constante entre as partes da realidade; movimento de transformação permanente, que gera um constante porvir, o novo, pela revolução que resulta em alterações qualitativas; a contradição intrínseca à realidade, que garante o movimento da vida; a provisoriidade das verdades, entre outros.

Em síntese, nossa construção metodológica está fundamentada em um movimento que parte da materialidade, buscando apreender a mesma e compreendê-la em suas múltiplas dimensões e relações mútuas, a partir de procedimentos que nos possibilitam raciocinar continuamente entre o abstrato e o concreto, o simples e o complexo, a forma e o conteúdo, enfim, entre teses e antíteses; partindo de uma representação inicial da totalidade em que nossa problemática se situa (de ordem geral e ainda indefinida), no sentido de atingirmos formulações conceituais abstratas, base para as análises empíricas que possibilitam contato com situações concretas que envolvem o objeto da pesquisa e, em um movimento dialético, retorno ao ponto de partida em condições de interpretá-lo no contexto de uma totalidade ricamente articulada e

compreendida, não como uma palavra final sobre o assunto, mas sim como uma possibilidade de novas buscas e formulações, em um processo contínuo de produção do conhecimento, conforme nos orienta Kosic (1976).

Nesse contexto de análises fundamentadas na Teoria Histórico-Crítica e no método dialético, um conceito central no presente estudo é o de currículo, compreendido aqui à luz de duas perspectivas que consideramos solidárias e complementares. Na primeira, como um conjunto de documentos e experiências que atuam em diferentes níveis, articulados com determinadas finalidades em um contexto de múltiplas relações sociais. Para Moreira e Candau (2007, p. 18), “Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”, e que resultam de diversos processos conflituosos e tensões sociais (Albuquerque, 2004; Apple, 1982).

Na segunda perspectiva, compreendemos currículo como um território em constante disputa (Arroyo, 2011), em específico como produção resultante das práticas socioespaciais de docentes, discentes e demais sujeitos envolvidos no processo educacional, que constituem a escola como espaço de luta (Giroto, 2018). Além dos citados autores, também dialogamos com as ideias e teorizações do campo do currículo presentes nos estudos de Goodson (1999), Lopes e Macedo (2011), Moreira (1997), e com as concepções e discussões de Farias (2021), Giroto (2015, 2021), Giroto e Giordani (2019), Rocha (2012, 2013) e Vilela (2013), no campo do currículo e ensino de Geografia.

Outro conceito chave para o desenvolvimento de nossas análises e defesa da tese é o de disciplina escolar, compreendido aqui como um conjunto de saberes produzido na escola e que pode ser analisado como condição política de organizar sentidos de mundo, marcada por conflitos, contingências e assimetrias de poder (Rocha, 2012). Sobre a concepção de disciplina escolar e suas questões no âmbito do presente estudo, dialogamos com os trabalhos de Albuquerque (2004), Apple (1982, 1999), Chervel (1990), Giroux (1988), Goodson (1999), Rocha (2013); como referencial teórico nas análises das relações entre disciplina/conhecimentos e área/competências como perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes no âmbito da dimensão prática da organização curricular das ECI.

Dessa forma, outro conceito fundamental no desenvolvimento do estudo é o de competência, relativamente recente nos debates sobre o ensino médio brasileiro e que se apresenta como ambíguo e multifacetado. Ao analisarmos concepções, hipóteses e teses de Le Boterf (2000, 2001), Macedo (2005), Machado (2009), Perrenoud (1999, 2000) e Silva (2010), evidenciamos que estes autores, no geral, apontam para a competência como uma espécie de chave subjetiva que possibilita a mobilização de recursos cognitivos, que compreende combi-

nação e integração de diversos e heterogêneos saberes, em situações inéditas, contingentes e em contextos específicos. De acordo com Borges (2010), no caso do Brasil, trata-se de um conceito apropriado pela lógica neoliberal que lhe imprime uma conotação predominantemente econômica, no âmbito educacional.

A metodologia e os procedimentos metodológicos do presente estudo configuram uma pesquisa do tipo exploratória, com abordagens diretas e indiretas, classificada como documental, bibliográfica e pesquisa de campo. Como discutido, recorreremos ao método dialético pelo suporte que este proporciona à análise e entendimento da elaboração, implementação e desenvolvimento da política curricular em questão, recontextualizada na estrutura do currículo e nos processos pedagógicos das ECI, em um cenário de conflituosas relações entre os diferentes grupos que a idealiza e formata e os sujeitos que a operacionalizam na prática, na arena de interesses políticos e ideológicos que impulsionam (a partir das contradições intrínsecas aos processos históricos) movimentos constantes de transformações da escola e de suas finalidades formativas.

Sistematizamos o estudo em dois movimentos: no primeiro, com vistas à compreensão do contexto histórico, político, econômico e cultural, que envolve e direciona a formulação e implementação das atuais políticas de currículo, discutimos concepções, hipóteses e teses de pesquisadores que desenvolvem estudos sobre questões que dialogam com nossa temática e objeto de pesquisa, no intuito de elaborarmos um quadro teórico voltado à interpretação das prescrições curriculares que norteiam a atual organização do currículo do ensino médio em tempo integral da Paraíba, em especial a BNCC (Brasil, 2018a) e a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), bem como dos impactos e desdobramentos, possibilidades e limites de suas implementações para os professores de Geografia das ECI, à luz da concepção de recontextualização, de Basil Bernstein (1996, 1998), e das teorias críticas do currículo (Apple, 1982, 1999; Giroux, 1988; Goodson, 1999).

De modo concomitante às fases finais da pesquisa documental e bibliográfica, e da (re)definição de nossas concepções teórico-analíticas, desenvolvemos o segundo movimento: a investigação empírica no ambiente escolar, no intuito de coletar dados que nos possibilitassem a interpretação e compreensão da recontextualização das prescrições curriculares, a partir das relações entre a concepção de ensino-aprendizagem da Geografia e a perspectiva de integração da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), do Novo Ensino Médio (NEM), inerentes às perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) de Geografia das ECI.

Desenvolvemos o estudo empírico nas nove ECI propedêuticas situadas nos distintos bairros da cidade de Campina Grande - PB, conjunto que contou (nos anos letivos de 2022 e 2023) com um total de 14 docentes de Geografia atuando em suas turmas de ensino médio. Nesse trabalho empírico, coletamos dados de pesquisa a partir de observações do espaço escolar, questionário semiestruturado, semiaberto e entrevista, instrumentos e recursos afinados com os nossos objetivos e que nos permitiram a elaboração de mecanismos interpretativos próprios, à luz de concepções e teses de pesquisadores com os quais dialogamos ao longo do trabalho, voltados para as análises das relações dialéticas entre os discursos configurados nas respostas fornecidas pelos(as) docentes.

No referido movimento analítico, além da entrevista, que norteou de modo transversal reflexões e esclarecimentos na pesquisa como um todo, desenvolvemos três ciclos de trabalho com os(as) docentes participantes, todos nas respectivas escolas onde os(as) professores atuam e pautados nas seguintes temáticas: 1. Perfil Docente; 2. O Modelo ECI; 3. A Geografia Escolar no Ensino Médio em Tempo Integral por Áreas e Competências. Os dois primeiros ciclos, no ano letivo de 2022, e, o terceiro, ao longo de 2023.

A construção metodológica possibilitou uma interpretação dialética das influências mútuas entre os contextos que envolvem as dimensões prescrita e prática da organização curricular em questão e a (re)definição da atual política educacional nacional para o ensino médio e seus desdobramentos estaduais (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2009; Moreira, 1997), no caso em tela, situada no âmbito da criação, implementação e expansão das ECI, suas relações com a BNCC (Brasil, 2018a) e com o Programa de Educação Integral da Paraíba (Paraíba, 2018), no qual, a partir da perspectiva de recontextualização (Bernstein, 1996, 1998), evidenciamos, junto aos(as) docentes, a predominância das lógicas disciplinar e interdisciplinar no ensino-aprendizagem da Geografia escolar, voltadas à produção do conhecimento escolar (Albuquerque, 2004) e à formação de cidadãos críticos e reflexivos.

2. NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Neste capítulo, discutiremos como a atual política educacional para o ensino médio no Brasil tem sido influenciada e até definida por organizações empresariais, e como sua implementação, através de composições público-privadas, impõe uma cultura de gerencialismo e padronização dos currículos e avaliações, além de outros mecanismos alinhados ao ideário neoliberal que buscam o controle externo e interno da escola e de suas finalidades formativas, bem como das perspectivas teórico-metodológicas e pedagógicas a serem desenvolvidas pelos docentes.

Em diálogo com estudos acadêmicos que versam sobre os atuais impactos da lógica mercantil sobre a educação brasileira, analisaremos aspectos gerais e consequências da intensificação da política educacional neoliberal sobre as escolas, o trabalho docente e as atividades dos demais profissionais da educação, que agruparemos em quatro temáticas no intuito de sistematização da discussão e compreensão de como a referida lógica influencia os contextos e as dinâmicas teóricas e práticas do nosso objeto de pesquisa, são estas: padronização curricular; precarização e desprofissionalização do trabalho docente; gerencialismo, regulação e controle da escola, da formação e da prática docente; responsabilização do magistério e da gestão escolar.

Em seguida, discutiremos aspectos gerais da estrutura curricular do denominado Novo Ensino Médio e alguns impactos e dilemas de sua implementação, estabelecendo diálogos com concepções e teses de pesquisadores do campo do currículo e da educação, no intuito de ampliarmos nossa compreensão sobre as alterações, processos e conceitos da atual reforma da etapa de ensino em questão, a qual, no nosso entendimento, teve início no final da década de 1990 e segue recebendo diferentes contornos que variam de acordo com os interesses dos grupos que ocupam espaços de poder na estrutura governamental, em determinada época.

Na terceira seção do capítulo, apresentaremos um debate sobre o desenvolvimento do conceito de competências, suas perspectivas e relações com outras concepções e aspectos gerais de sua inserção e práticas em diferentes contextos, inclusive no âmbito curricular brasileiro, seguido de encaminhamentos dialógicos, que, de forma geral, compõem e intitulam a seção final do capítulo, na qual realizaremos exercícios de síntese das discussões e dos nossos posicionamentos, reflexões e argumentos propositivos sobre as questões tratadas. Seguiremos este modelo de seção e seus respectivos procedimentos nos próximos capítulos do presente estudo.

2.1 As organizações empresariais e os atuais impactos das parcerias público-privadas na educação brasileira

Como ponto de partida para discutirmos a influência do setor privado nas atuais políticas educacionais brasileiras voltadas ao ensino médio, reconhecemos que com a intensificação da implementação das denominadas políticas econômicas neoliberais, em especial a partir da década de 1990, organizações multilaterais têm conseguido, cada vez mais, subordinar a educação pública brasileira aos seus interesses e exigências, influenciando fortemente os mecanismos de definição e de avaliação do currículo no país. Vale ressaltar que, apesar de focarmos nossa discussão sobre o referido processo no Brasil, o mesmo ocorre em escala global e tem promovido uma progressiva homogeneização das políticas curriculares, possibilitada pela crescente submissão dos Estados nacionais às agências multilaterais (Lopes, 2008), a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como discutimos no capítulo um.

Nesse contexto, situamos o crescimento da participação do empresariado na gestão da educação pública brasileira no âmbito da reforma do Estado, na década de 1990. Mudanças nos processos de regulação social, aqui entendida como ajustamentos políticos, econômicos, culturais e sociais com vistas à governabilidade estatal, possibilitaram novas formas de participação do setor privado nas políticas públicas em geral, inclusive nas educacionais, a partir da criação ou da ampliação de mecanismos políticos e administrativos que passaram a legitimar a atuação de outros setores, além do Estado, na estruturação e administração da educação pública. De acordo com Luz (2011, p. 440):

Essa participação ganhou novos formatos com a crise e reestruturação do capitalismo, das quais uma das consequências foi a redefinição do papel do Estado na gestão das políticas sociais, em particular, das políticas educacionais, ampliando ou criando mecanismos de participação do setor privado na esfera pública da educação.

Para a referida autora, as reformas e mudanças nas formas de atuação do Estado também influenciaram mudanças na atuação do setor privado, que passou a impulsionar o associativismo empresarial como resposta à crise do capitalismo, modelo que teve relevante papel na reformulação da agenda política e econômica do Brasil e que, junto com a reconfiguração do Estado, impulsionou o surgimento de novos modos de regulação das políticas educacionais e de suas finalidades. Para Luz (2011, p. 442):

As reformas dos anos de 1990, fortalecidas pelas crises econômicas e acentuadas pelos problemas sociais e educacionais, favoreceram a descentralização para o mercado. Os empresários passaram a ver a educação pública como um espaço onde se pode intervir de diversas formas, como, por exemplo, na formação para o trabalho.

Nesse contexto de instituição de “parcerias” entre o poder público e grupos empresariais, viabilizadas por meio de organizações privadas sem fins lucrativos que, no geral, atuam como intermediárias para o repasse de recursos (Luz, 2011), o Estado brasileiro gradualmente descentralizou suas políticas de educação e, apesar de continuar sendo responsável por estas, configurou-se aí uma estrutura de gestão na qual o setor privado também define as políticas educacionais, o que tornou mais complexo o processo de governabilidade da educação pública.

Para a discussão proposta neste capítulo é necessário atentar ao fato de que a partir dessas novas formas de relação entre público e privado, começaram a ocorrer mudanças estruturais nas lógicas de gestão e de avaliação das políticas públicas, que passaram a ter como referência os padrões de eficiência e produtividade do setor privado, processo que, de acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), gerou profundas consequências ao processo de construção da gestão democrática da educação no Brasil, que passou a ser cada vez mais influenciada pela lógica de mercado.

Outro aspecto fundamental nas nossas análises sobre as perspectivas da Geografia escolar na atual organização curricular do ensino médio em tempo integral na Paraíba, é o fato de que as mencionadas parcerias público-privadas, além da esfera federal, são também reforçadas pelas redes estaduais e municipais de educação, as quais, de acordo com Silva (2018), reconfiguram práticas de gestão, o currículo e as dinâmicas do trabalho docente a partir de uma lógica pautada em resultados, fortemente marcada pelo viés mercadológico.

Como dito, as origens dessas mudanças estão situadas no contexto da reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990, quando o poder público priorizou a interlocução com o setor privado e criou leis⁷ que favoreceram as parcerias com este. As organizações empresariais passaram a ser uma peça fundamental na referida dinâmica, pois promoveram credibilidade ao setor privado perante a esfera pública e possibilitaram que os benefícios desse processo fossem aos poucos sendo convertidos em lucros para o empresariado, ainda que de forma indireta.

⁷ São exemplos: Lei nº 9.608/1998 “Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências” (Brasil, 1998a). Lei nº 9.637/1998 “Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências” (Brasil, 1998b). Lei nº 9.790/1999 “Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências” (Brasil, 1999b).

ta, uma vez que estas são entidades privadas sem fins lucrativos. Um detalhe importante dessa conjuntura é o fato de que essas organizações possuem, em sua maioria, uma robusta estrutura financeira e de recursos humanos que conta com profissionais de diversas áreas, o que potencializa suas atividades.

De acordo com Luz (2011), as organizações empresariais criaram toda uma estrutura de análise de dados que fomenta seus próprios censos, balanços sociais, publicações de autores do meio empresarial, dentre outras questões que buscam legitimar e ampliar a influência do terceiro setor⁸ na gestão pública da educação, tudo dentro de uma lógica organizacional que passou a definir padrões de gestão e de qualidade, utilizados como referências para premiar instituições, gestores, professores e sistemas educacionais que atendam aos critérios estabelecidos e que obtenham êxito nas constantes avaliações.

Essa estrutura permite também que as organizações empresariais realizem pesquisas e, baseadas em relatórios e diagnósticos elaborados por suas equipes de profissionais, promovam análises dos processos educacionais e o encaminhamento de propostas de intervenções a serem consideradas na (re)formulação das políticas públicas para a educação. Dessa forma, podemos afirmar que essas instituições também produzem seus próprios saberes, por vezes concorrentes aos produzidos nas universidades e nas demais instituições do poder público voltadas ao aprimoramento dos processos educacionais, o que resulta em uma ampliação do campo de influência desses grupos e em certa legitimidade de suas ações perante a opinião pública e órgãos de controle do Estado, uma vez que são amplamente difundidas como eficientes, econômicas e de impacto social positivo na gestão da educação.

Por isso, torna-se fundamental o debate acerca dos parâmetros adotados como referência de educação de qualidade nas pesquisas realizadas pelas referidas organizações, uma vez que esses estudos passaram a influenciar diretamente a formulação e a implementação de políticas públicas, e, por vezes, a serem considerados pelo Estado na liberação de recursos para investimentos e reformulações de programas educacionais.

Dessa forma, é de fundamental importância o poder público, nos diversos níveis da administração e suas relações mútuas, em especial nos estados e municípios, conhecer de perto as demandas de suas comunidades escolares antes da realização de investimentos ou da (re)estruturação de programas com base em estudos de avaliação e tendências realizados por organizações empresariais. Esse conhecimento pode evitar a disseminação de um processo

⁸ Em síntese, no Brasil, o terceiro setor corresponde a um conjunto de atividades desenvolvidas em prol da sociedade civil por fundações privadas e associações de interesse social, sem ânimo de lucro, e independentes do Estado e do mercado, apesar de com estes poderem legalmente firmar parcerias e receber investimentos.

educacional mercantil voltado apenas a resultados mensuráveis que, em nossa concepção, pouco colabora na formação para a cidadania, uma vez que é direcionado prioritariamente para a empregabilidade no atual mercado do trabalho. Nesse sentido, concordamos com Silva (2018, p. 96), quando afirma em sua pesquisa de doutorado:

[...] Pensar que a construção de políticas públicas em educação aliam-se [sic] às pesquisas desenvolvidas pelos institutos e fundações, sem ouvir as demandas da comunidade escolar, requer construir propostas aliadas somente à visão de resultados, deixando importantes questões de formação e conhecimento, necessários às aprendizagens.

O fato é que há uma lógica mercantil atuando sobre as políticas educacionais e seus respectivos desdobramentos no percurso até a escola, que possui o Estado como parceiro e que tem levado técnicos e profissionais da educação a busca por resultados que atendam aos padrões de educação de qualidade impostos pelas organizações empresariais, processo que tem promovido uma prejudicial competição entre profissionais e instituições, bem como gerado prejuízos aos cidadãos por elas atendidos, uma vez que, geralmente, fica relegado para segundo plano o que não é foco das avaliações.

Somos favoráveis à constante busca por aprimoramento profissional e melhorias dos processos educacionais, ambos são desejáveis e legítimos perante as escolas, os profissionais e a sociedade como um todo. Entretanto, é preciso questionar, em amplos debates, os impactos que a lógica empresarial vem gerando na educação brasileira, seguidos de encaminhamentos bem definidos pelas comunidades acadêmicas alinhadas à defesa de uma educação democrática e cidadã, com nítidas proposituras e sem a pretensão de desqualificação de novas possibilidades curriculares.

Por serem cada vez mais nítidos os processos de precarização da educação pública brasileira, vivenciamos um contexto que requer efetivas cobranças políticas, fortalecidas por apoio e pressão popular, resultantes de um processo pedagógico que promova resistência às desigualdades a partir do potencial democrático do conhecimento na escolarização, o qual pode fortalecer a sociedade diante das atuais e reconfiguradas investidas da política neoliberal, que, no fim das contas, visa mesmo é a privatização da educação (Freitas, 2018).

Portanto, dentro dos objetivos do presente estudo e cientes da existência de um universo mais amplo de problemáticas e pesquisas, apresentamos a seguir alguns impactos advindos do processo de expansão das políticas neoliberais sobre a educação brasileira (que possuem relações com a nossa problemática de pesquisa), e referenciamos alguns autores com os quais dialogamos na construção das interpretações propostas. Sintetizamos os impactos nestas qua-

tro temáticas: padronização curricular; precarização e desprofissionalização do trabalho docente; gerencialismo, regulação e controle da escola, da formação e da prática docente; responsabilização do magistério e da gestão escolar.

Compreendemos a padronização curricular como um processo que busca fechar um sentido único sobre o que é necessário ensinar e aprender na escola, independente das condições estruturais das instituições e da heterogeneidade sociocultural dos espaços, no intuito de tornar mensurável um processo educacional a ser constantemente avaliado pelos padrões de qualidade definidos pela lógica de mercado que atua fortemente na educação brasileira contemporânea. Sobre essa problemática, entre vasta literatura disponível, dialogamos com os trabalhos de Hypolito (2021), Diniz-Pereira (2021), Santos e Diniz-Pereira (2016), que versam sobre a padronização e a formação de professores; com Saviani (2016), que trata as relações entre escola, currículo e sociedade, com vistas à discussão da educação escolar no contexto da BNCC enquanto problemática e, com Jacomini et al. (2021), que discutem o processo de padronização, controle e accountability na política curricular da rede estadual de ensino de São Paulo.

A precarização e a desprofissionalização do trabalho docente são também evidentes consequências geradas pela lógica mercantil em atuação na educação brasileira. A partir da revisão bibliográfica de estudos acadêmicos sobre o tema, evidenciamos que os profissionais do magistério têm sido cada vez mais contratados com vínculos trabalhistas precários ou em caráter emergencial, a partir de legislações específicas, com consequente desvalorização social e econômica, como constatado por Porfírio e Aranha (2020), em pesquisa realizada em escolas estaduais paulistas, e que tem sido prática frequente em diversos estados e municípios do Brasil. Docentes também têm sido coagidos a ministrar disciplinas ou os denominados componentes curriculares⁹, para os quais não possuem formação acadêmica, se é que esta é ou virá a ser necessária no contexto da flexibilização curricular e de sua pedagogia flexível (Araújo e Oliveira, 2016).

Ainda no âmbito dessa problemática, dialogamos com o estudo de Vicente, Lima e Porto (2019), estruturado a partir de um diálogo com o professor Álvaro Moreira Hypolito, que aborda relevantes questões sobre os atuais desafios do trabalho docente, em especial, a desprofissionalização do magistério. Utilizamos também como referência para o aprofunda-

⁹ Nos recentes documentos curriculares para a educação básica, em especial na BNCC (Brasil, 2018a), observamos que a nomenclatura “componente curricular” substitui o termo e a própria concepção de disciplina escolar. Em nossa compreensão, para além da denominação, o intuito é desconsiderar a história e a tradição teórico-metodológica destas e redesenhar suas funções em prol da flexibilidade curricular inerente à pedagogia das competências (Duarte, 2001, 2010).

mento de nossa compreensão e interpretação sobre a temática em tela, o estudo de Serra e Marques (2019), que trata as questões da precarização do trabalho docente, da fragmentação do trabalho pedagógico, da incorporação desta categoria ao precariado¹⁰ e a desprofissionalização do magistério, em uma discussão situada no âmbito da formação de professores de Geografia para atuação na EJA.

Enfim, no contexto da precarização e desprofissionalização do trabalho docente, além das questões apresentadas em diálogos com a literatura acadêmica, podemos ainda afirmar que há uma consequente ampliação do raio de atuação do magistério, acarretando uma sobrecarga de trabalho e uma nociva instabilidade a diversos profissionais, obrigando-os a trabalhar em diversas escolas para cumprirem suas cargas horárias em uma nova organização escolar repleta de procedimentos normativos que, de forma evidente, tem causado prejuízos a esta categoria. De acordo com Oliveira (2004, p. 1140):

[...] Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

O gerencialismo, regulação e controle da escola, da formação e da prática docente, também são questões evidentes na atual lógica de mercado atuante nas políticas educacionais do Brasil. Em diálogos com estudos acadêmicos (referenciados na sequência do presente texto), compreendemos e interpretamos que esses desdobramentos resultam de processos articulados com forças políticas e econômicas que atuam de forma multiescalar na conformação de um território em rede que tem dado suporte à atuação do projeto neoliberal sobre a educação pública brasileira.

No intuito de ampliarmos nossa compreensão sobre a referida temática, e nos apropriarmos de argumentos acadêmicos para afirmar a ocorrência desses processos como consequência da lógica mercantil na esfera da educação brasileira, dialogamos com Maués (2009), autora que discute as relações existentes entre a reforma do Estado e as tendências da educação, traduzidas pelas atuais políticas neoliberais e o estabelecimento de novas regulações no âmbito da formação e do trabalho docente. Vieira, Hypólito e Duarte (2009), também colaboraram com esse debate a partir da análise de dispositivos de controle e regulação conservadora do trabalho docente, e a influência desses na atuação de profissionais em início de carreira e

¹⁰ Termo que combina o adjetivo precário e o substantivo proletariado, utilizado por Guy Standing (2013) na discussão de aspectos gerais de uma classe emergente: o precariado.

na subjetivação de suas identidades no magistério. Embasa também nossa interpretação, o estudo de Carvalho e Rodrigues (2019) sobre gerencialismo privado na educação pública da Paraíba, que discute a inserção de Organizações Sociais (OS) nas políticas educacionais, em específico, o caso do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), responsável por gerir a política de implantação da educação integral no referido estado, trabalho que também colabora com nossas análises sobre as perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia no ensino médio das Escolas Cidadãs Integrais (ECI).

Acerca dos impactos do gerencialismo na formação e na prática docente, dialogamos com o estudo de Souza (2021), que aborda a problemática no atual contexto político, econômico, cultural e social, e aponta para uma urgente necessidade de profissionalização do magistério diante dos desafios impostos pelo capitalismo e pela regulação do projeto neoliberal para a educação.

Estudos realizados nos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais também contribuíram na construção de nossa compreensão sobre a temática em tela. O trabalho de Macedo e Lamosa (2015) que versa sobre os desdobramentos da reforma gerencial na educação brasileira sobre o magistério, e aponta para relações de causa entre o atual modelo de gestão no Rio de Janeiro e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarianização do trabalho docente. E a análise de Augusto (2011) sobre a regulação educacional no estado de Minas Gerais, no âmbito de um sistema de controle vertical que amplia a responsabilização de escolas e professores a partir dos seus resultados educacionais, independente das condições de trabalho.

Por fim, compreendemos e interpretamos a responsabilização do magistério e da gestão escolar a partir do conceito de *accountability*, questões que consideramos como os mais complexos desdobramentos da lógica mercantil na educação brasileira. De acordo com Freitas (2018), trata-se de um cenário de reforma empresarial em que escolas, professores e estudantes são inseridos em um mercado concorrencial praticamente sem interferência estatal, supostamente gerador de qualidade da educação, nos padrões neoliberais, caracterizado por uma lógica que encaminha para a privatização e para a formatação de processos curriculares e avaliativos padronizados e mensuráveis, que possibilitem “punir” os responsáveis por eventuais insucessos. Para o autor:

[...] A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “*alinhamento*” (Freitas, 2018, p. 78).

Cria-se assim uma engenharia, instituída a partir de um ciclo amparado em legislações que regulamentam os processos de responsabilização, que definem como se dará ou não o acesso a recursos públicos a partir de metas, bem como a responsabilização de gestores no tocante às prestações de contas. De acordo com Freitas (2018), tal engenharia possui como finalidade criar as condições que induzam à privatização da educação, uma vez que opera com metas de difícil alcance para as atuais condições de funcionamento da educação pública, impondo exigências sem oferecer condições que removam os impedimentos estruturais que afligem as redes públicas. Dessa forma:

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino *online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns (Freitas, 2018, p. 81).

Nesse sentido, podemos afirmar que a responsabilização está diretamente relacionada à padronização dos currículos e das avaliações, em um contexto nacional fortemente influenciado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma vez que, no referido cenário, cria-se uma identidade entre educação de qualidade e a elevação das notas nos testes dos denominados domínios básicos, no caso, leitura, matemática e ciências, os quais, na lógica das competências, indicam as aprendizagens essenciais capazes de impactar a força de trabalho. Há testes promovidos pelo próprio país e, no âmbito internacional, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Em nossa compreensão, essa cultura de avaliação permanente, tanto externas quanto internas, pautada em aspectos quantitativos padrões, não favorece processos educacionais democráticos, uma vez que impõe a escolas imersas em diferentes contextos socioculturais e econômicos, processos avaliativos padronizados e de larga escala, que desconsideram as distintas realidades geográficas.

No tocante às discussões sobre a problemática da responsabilização escolar no Brasil, sob o enfoque conceitual de *accountability*, Passone e Roncoli (2022) realizaram pesquisa do tipo estado do conhecimento e identificaram, no período entre 2010 e 2020, 46 artigos publicados em periódicos revisados por pares, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), diretamente relacionados ao campo da educação e da temática em questão.

Passone e Roncoli (2022) estruturaram suas análises categorizando estudos identificados em quatro eixos: 1. Reforma da política educacional, 2. Avaliação educacional, 3. Gestão, 4. Políticas de accountability, ambos direcionados à responsabilização escolar. No geral, os autores indicam avanço na pesquisa científica brasileira sobre *accountability* educacional e apontam para um alinhamento entre essas políticas e o pensamento neoconservador e neoliberal, processo que, apesar do latente teor democrático presente na concepção de “prestação de contas”, tem fortalecido abordagens tecnocratas de avaliação e de responsabilização da escola pública.

Portanto, em consonância com Silva (2018), podemos afirmar que os referidos impactos das parcerias público-privadas na educação brasileira, resultam de uma conexão em rede que praticamente determina os rumos da política educacional do país, na atualidade, e que pouco aparenta estar preocupada com os efeitos negativos gerados por seus direcionamentos. Em sua tese, com a qual concordamos, a citada autora demonstra que se trata de uma rede liderada por empresários do denominado “mercado educacional” que, a partir da lógica neoliberal apresentada e discutida nesta seção, estruturam um conjunto de soluções ditas “inovadoras” para os problemas educacionais, com a promessa de êxito no cumprimento das metas quantitativas por eles mesmos estabelecidas como referências de qualidade da educação.

Ainda no mencionado estudo, Silva (2018) aponta para a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), como exemplos de organizações que desenvolvem programas e projetos para o sistema público de ensino no Brasil, com atuações nos âmbitos do currículo, da gestão e do trabalho docente, todos essencialmente estruturados a partir da necessidade e obrigatoriedade da apresentação de resultados conforme os padrões determinados pela lógica em tela. Ao analisar as ações dessas instituições, a referida autora conclui que:

[...] Todos os projetos consideram em suas iniciativas a busca de resultados eficazes para a educação, além de orientações sobre a melhoria da gestão através de maior controle sobre o trabalho docente, o uso de ferramentas eficazes que possam corrigir às [sic] falhas presentes na educação como um todo, há também um forte indício de interferência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores; acredita-se que mudanças e adequações curriculares possam tornar o ensino mais eficaz (Silva, 2018, p. 109).

Para finalizarmos este diálogo introdutório sobre a atuação das organizações empresariais e os impactos das parcerias público-privadas na educação brasileira, consideramos imprescindível apresentarmos e discutirmos alguns aspectos gerais do movimento Todos pela Educação (TPE), uma vez que, em nossa compreensão, este possui grande articulação e in-

fluência na política educacional e vem cada vez mais se configurando como um eixo fundamental na construção de um projeto hegemônico de país com bases no ideário neoliberal, no qual a educação tem um papel bem definido e estratégico: formar sujeitos competentes para o mercado de trabalho flexível e contingente.

Em seu portal na internet¹¹, sob o *slogan*: “Independente, Plural e Decisivo”, o TPE se autodenomina como uma organização da sociedade civil, sem ligação com partidos políticos, não governamental e sem fins lucrativos, financiado com recursos privados e independente de verbas públicas, aspecto notoriamente ressaltado como característica que, de acordo com sua autoapresentação, garante-lhe a imprescindível autonomia para enfrentar os desafios e promover as mudanças necessárias para atingir o seu dito “único objetivo”: mudar a educação básica no Brasil.

Na concepção de Martins (2013), o TPE se configura como uma nova força que tem conseguido harmonizar as demandas e propostas educacionais do governo, da iniciativa privada e de outros setores da sociedade. Trata-se de um movimento que possui ampla articulação com o Estado e um forte poder de comunicação, constantemente utilizado no intuito da obtenção de legitimidade social às suas ações, apoiado em bases técnicas que dão suporte aos seus apontamentos e propostas no âmbito político-educacional, estes, geralmente apresentados de forma a descolar a imagem do movimento de sua origem enquanto organização empresarial capitalista, como meio de construir consensos e conseguir adesões dos mais diversos setores da sociedade.

Em tom notoriamente crítico, Martins (2013) conclui em seu estudo sobre o TPE que, devido à sua estrutura, configurada com base em parcerias entre público, privado e terceiro setor, a atuação desse movimento tem contribuído para ocultar conflitos entre classes sociais e econômicas, deixando menos nítida a distinção entre público e privado, bem como entre direitos sociais e individuais. De acordo com a citada autora, “As propostas desse grupo contribuem para sustentar a possibilidade de aliar práticas de mercado à justiça social, integrando e promovendo pactos por supostos interesses comuns entre as classes sociais” (Martins, 2013, p. 154).

Enfim, compreendemos que as consequências para a educação brasileira, suas instituições e sujeitos, apresentadas e discutidas nesta seção, evidenciadas como resultantes da atuação dos mecanismos gerencialistas da lógica mercantil nas políticas educacionais (em especial as de currículo, avaliação, gestão escolar e formação docente), sustentados pelas atuais rela-

¹¹ <https://todospelaeducacao.org.br>

ções entre público e privado, caracterizam o contexto das discussões propostas no presente estudo e funcionam como chave de interpretação para a compreensão da concepção educacional inerente à estrutura curricular flexível do denominado Novo Ensino Médio (NEM), discutida na próxima seção e que nos fornece importantes subsídios à análise das perspectivas da Geografia escolar na recontextualização curricular por conhecimentos e competências no ensino médio em tempo integral da Paraíba.

2.2 Estrutura curricular do “Novo” Ensino Médio: alterações e concepções em debate

Como introdução à discussão da estrutura curricular do denominado Novo Ensino Médio (NEM) em sua recente formatação, expressa na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) e na BNCC (Brasil, 2018a), apresentaremos a seguir alguns pontos fundamentais para a análise proposta nesta seção. Conforme os diálogos estabelecidos no primeiro capítulo, podemos afirmar que a atual reforma curricular tem início ainda na década de 1990, em um contexto de disputa de projetos para a educação brasileira que, dadas as circunstâncias de reforma do Estado, culminaram com a elaboração e publicação de documentos baseados na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) específicos para o ensino médio, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio (DCNEM) (Brasil, 1998d) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999a). Em nossa compreensão, estes dois documentos de escala nacional são as bases do início da referida reforma curricular, a qual ao longo de mais de duas décadas, toma contornos distintos de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos que ocupam os espaços de poder no Estado.

O Parecer CNE/CEB nº 15/1998¹² (Brasil, 1998c), do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), já expressa uma concepção de novo ensino médio e base nacional comum dos currículos para essa etapa de ensino, contemplando, conforme já apresentado, três áreas de conhecimento: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os aspectos teórico-metodológicos destas áreas de conhecimento e os respectivos direcionamentos para a implementação da “nova” concepção de currículo nas escolas, compõem os referidos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999), que foram sistematizados com a finalidade de difundir os princípios da reforma curri-

¹² Neste documento estão as bases legais e os fundamentos estéticos, políticos e éticos para o ensino médio no final da década de 1990.

cular e orientar os professores para novas abordagens e metodologias, pautadas nas concepções de interdisciplinaridade e contextualização.

Já nos anos 2000, diante da necessidade de maior detalhamento dos encaminhamentos políticos, curriculares e pedagógicos para as secretarias de educação e escolas, o MEC publicou dois conjuntos de documentos por área que, em nossa compreensão, fecharam a estrutura inicial da reforma do ensino médio, no caso de Ciências Humanas, são estes: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006). Apesar de se complementarem, mas também divergirem em aspectos da organização do currículo e de concepções teóricas (na área de Ciências Humanas), no geral, os referidos textos buscaram suprir lacunas e avançar no sentido de efetivar as mudanças indicadas pelas DCNEM de 1998 (Brasil, 1998d), uma vez que os direcionamentos teóricos pouco tinham sido assimilados pelos sistemas de ensino na prática, conforme apontam os estudos de Domingues et al. (2000) e Martins (2000).

Uma expressiva atualização dessas DCNEM de 1998 ocorreu com a publicação do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (Brasil, 2012a), documento base para a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (Brasil, 2012b), que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). De acordo com o CNE, estas foram necessárias devido às alterações na legislação e às novas questões e exigências educacionais surgidas na primeira década século XXI. O fato é que essas DCNEM de 2012 revogaram as DCNEM de 1998 e passaram a ser, na época, o texto de referência para os sistemas de ensino e suas respectivas unidades escolares, indicando as dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como eixo integrador dos conhecimentos das diversas áreas.

As alterações introduzidas na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), resultaram também na elaboração e aprovação do Parecer CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018b), base para a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018c), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e indica no seu art. 5º, que a etapa final da educação básica será orientada pelos seguintes princípios específicos: formação integral do estudante; projeto de vida; pesquisa; respeito aos direitos humanos; compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; sustentabilidade ambiental; diversificação da oferta; indissociabilidade entre educação e prática social; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; os quais são detalhados no citado artigo.

De acordo com estas DCNEM (Brasil, 2018c), os currículos devem direcionar o processo pedagógico para um tratamento metodológico pautado na contextualização, na diversificação e na transdisciplinaridade, ou ainda em outras formas de interação (não indicadas no texto) entre os diferentes campos do saber, que contemplem vivências práticas e vinculem educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, possibilitando também o aproveitamento de estudos e reconhecimento de saberes advindos de experiências pessoais, sociais e do trabalho.

Em seu art. 37, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018c) manteve as DCNEM de 2012 (Brasil, 2012b) em vigência até o ano de início de sua efetiva implementação, no caso, 2020, segundo ano letivo subsequente à data de homologação da BNCC (Brasil, 2018a), ocorrida em 14 de dezembro de 2018, uma vez que as citadas DCNEM de 2018 deveriam seguir o cronograma definido nos termos do art. 12 da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Dessa forma, a citada Resolução CNE/CEB nº 3/2018 é o documento em vigência no tocante a diretrizes nacionais de organização dos currículos do ensino médio no Brasil, uma vez que a mesma revoga todas as disposições em contrário.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) é fundamental na compreensão da atual organização curricular do NEM, uma vez que inseriu novos dispositivos e fez alterações específicas para essa etapa de ensino na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996). Um primeiro aspecto que consideramos relevante para as análises do presente estudo é a progressiva ampliação do tempo mínimo na escola, de 800 horas anuais para pelo menos 1000 horas, até 2022 e, para 1400 horas, a partir de 2023. Outra mudança nos currículos é a implementação de uma estrutura flexível, que deve combinar a BNCC (Brasil, 2018a) com a oferta de itinerários formativos, estes baseados nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, a serem escolhidos pelos estudantes.

Nesse contexto, concordamos com Hernandes (2019) que, com base em análises pautadas na teoria histórico-crítica afirma que, a reforma do ensino médio, em especial no tocante ao estabelecimento de no máximo 1800 horas¹³ para o cumprimento do ensino-aprendizagem dos conteúdos, bem como a nova composição curricular por ela expressa e suas diretrizes de flexibilização, irão gerar diversas dificuldades para as escolas cumprirem com sua função social, e deverão ainda promover expressivas desigualdades nessa etapa de ensino.

¹³ Questão alterada pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que revogou o art. 35-A da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) e incluiu o art. 35-C, que estabelece carga horária mínima total de 2400 horas para a FGB.

Nos moldes apresentados pela BNCC (Brasil, 2018a), somos contrários à implementação de itinerários formativos como um leque de escolhas (quando possíveis) para os jovens do ensino médio, pois entendemos que a suposta flexibilidade poderá privar muitos estudantes de terem acesso a uma formação escolar pautada na diversidade dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela sociedade, limitando suas ressignificações e evoluções. De acordo com Lopes (2019), em uma discussão com foco na proposta de itinerários formativos e de organização por competências da BNCC do ensino médio (no contexto das relações entre disciplinas escolares e possibilidades de integração nas políticas de currículo), não há viabilidade para a flexibilização curricular apresentada pelo referido documento e, ao contrário do discurso enunciado, possivelmente esta será restritiva no tocante à integração curricular, uma vez que busca controlar o projeto dos estudantes através de metas pré-fixadas.

Silveira, Ramos e Vianna (2018), em um estudo que propõe reflexões críticas acerca da reforma do ensino médio, denunciam como “falácia” o discurso da escolha de itinerários formativos pelos jovens, e apontam para uma provável intensificação da dualidade estrutural dessa etapa de ensino como resultado da reforma que, segundo a análise dos autores, não apresenta novidades que possam atenuar ou resolver os problemas educacionais historicamente acumulados no Brasil.

No tocante aos encaminhamentos direcionados à educação integral na atual reforma do ensino médio, concordamos com Silva e Boutin (2018) quando afirmam que no NEM, esta concepção educacional está voltada para uma formação mais técnica e menos propedêutica, de modo a atender aos interesses do capital e formar para a produtividade, distanciando-se, portanto, da omnilateralidade, conceito que pressupõe uma educação integral efetiva, que vai muito além da instrumentalização para o mercado de trabalho precário.

São majoritariamente convergentes as considerações dos estudos acadêmicos com os quais dialogamos para ampliar nossa compreensão sobre a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e o NEM (Kuenzer, 2017, 2020; Zamat, 2020). No geral, concordamos com as citadas pesquisadoras e podemos afirmar que, a partir de diferentes enfoques, elas direcionam críticas contundentes à nova organização curricular (em especial à flexibilização e ao praticismo que lhe caracterizam), e apontam para potenciais prejuízos aos processos educacionais e seus sujeitos.

Kuenzer (2017), em uma análise a partir do ponto de vista ontológico, aponta para o alinhamento entre a formação no NEM e o regime de acumulação flexível, de caráter meramente instrumental, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, que, no campo pedagógico, está voltada à formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis.

Na perspectiva epistemológica do projeto educacional expresso pela reforma, Kuenzer (2017) analisa e confronta as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade com as da pós-modernidade, e discute as perspectivas de protagonismo discente e docente no contexto das relações entre alunos, professores e conhecimento, no âmbito das epistemologias da prática e do materialismo dialético.

De acordo com Kuenzer (2017), na perspectiva da epistemologia da prática, não há mediações teóricas, busca-se uma espécie de compreensão e sistematização dos saberes práticos à medida em que ocorre o desenvolvimento de conhecimentos tácitos resultantes das experiências de resolução de problemas do cotidiano, ou seja, as aprendizagens devem ocorrer no próprio processo, a partir da concepção do aprender a aprender, que resultam em um conhecimento advindo da reflexão prática sobre a prática, portanto, sem superação do senso comum. Nessa perspectiva epistemológica, os docentes passam a ter papel secundário nas relações de aprendizagens e devem focalizar no grupo, o qual deve interagir sobre sua mediação. Dessa forma, são reforçadas para os professores as suas atribuições de planejamento e acompanhamento por tutoria. Para a referida autora.

Em resumo, na epistemologia da prática, o pensamento debruça-se sobre as práticas não sistematizadas, derivadas das respostas criativas para resolver os problemas do cotidiano do trabalho e das relações sociais, no esforço de compreendê-las e sistematizá-las, mas sempre a partir delas mesmas (Kuenzer, 2017, p. 349).

Na perspectiva epistemológica do materialismo dialético, o conhecimento também resulta da ação do aluno, porém, esse advém de um movimento reflexivo no pensamento acerca da materialidade, que parte da abstração de uma totalidade, inicialmente confusa, no intuito de apreendê-la em suas diversas dimensões e relações mútuas, tornando-a inteligível e repleta de possibilidades para outros conhecimentos. Para a citada autora, nessa epistemologia:

Em síntese, o método de produção do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia (Kuenzer, 2017, p. 349).

Em consonância com as análises de Kuenzer (2017), podemos afirmar que, de forma distinta da epistemologia da prática, no materialismo dialético a ação do aluno tem bases no movimento da teoria para a prática e vice-versa, no sentido de refletir sobre ela em ambas as dimensões e buscar novos significados em um processo contínuo de produção do conhecimento. Os professores também devem atuar como mediadores nesta concepção epistemológica, porém no sentido de promover situações de ensino-aprendizagem em que a teoria e a prá-

tica estejam sempre articuladas, em múltiplas possibilidades, como em aulas de campo, laboratórios, situações-problemas etc.

Portanto, situadas as distinções entre a epistemologia da prática e a materialista dialética, e ressaltada a defesa do aluno enquanto sujeito ativo e produtor de conhecimentos, concordamos com Kuenzer (2017) e evidenciamos que nessas epistemologias, as concepções teóricas, a prática docente e suas respectivas metodologias são, além de diferentes, opostas, uma vez que “No materialismo histórico, situam-se no campo da práxis; na aprendizagem flexível, no campo do pragmatismo decorrente do ceticismo epistemológico” (Kuenzer, 2017, p. 350). Nesse diálogo com a citada autora, compreendemos então que a atual reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) está, dos pontos de vista ontológico e epistemológico, alinhada ao regime de acumulação flexível e tem sua base conceitual fundamentada na epistemologia da prática.

Em outro estudo, Kuenzer (2020) aponta para o evidente caráter ideológico do discurso oficial sobre o NEM, que, de forma contrária aos enunciados nos documentos curriculares e na mídia em geral, está organizado para atender aos interesses dos incluídos na atual lógica capitalista de produção, apresentando-os como universais, em uma proposta única e, por isso, supostamente democrática. Para a autora, o projeto é discriminatório e excludente, uma vez que supõe tratar e oferecer oportunidades iguais aos que são, em termos socioeconômicos e culturais, diferentes.

Concordamos com as análises de Kuenzer (2017, 2020) sobre os impactos da atual reforma do ensino médio no processo formativo dos brasileiros, e com seus apontamentos para uma proposta que estimule e permita acesso a todas as áreas do conhecimento nessa etapa de ensino, através de diferentes mediações por parte da escola pública.

Compreendemos, portanto, que o ensino médio deve atender aos interesses da população brasileira e promover a formação de seus estudantes em múltiplas dimensões. Entretanto, conforme os debates apresentados e discutidos nesta seção, as atuais políticas educacionais dessa etapa de ensino não aparentam estar em sintonia com os anseios e necessidades do país. De acordo com Zamat (2020), em estudo que discute as aproximações e afastamentos entre a perspectiva do MEC e a dos estudantes sobre o NEM, há um esvaziamento do conhecimento e a manutenção de injustiças como resultados da falta de alinhamento entre as atuais políticas educacionais para o ensino médio e as reais necessidades de seu público-alvo.

Concluimos esta seção destacando a relevância dos aspectos aqui tratados para a discussão de nossa hipótese e defesa de tese. Após compreendermos, na primeira parte do presente capítulo, como a política educacional brasileira vem sendo fortemente influenciada por

organizações empresariais e executada por meio de um entrelaçamento público-privado com bases neoliberais, avançamos, com base no referencial teórico, no entendimento de como a atual estrutura curricular do ensino médio foi e continua sendo construída para atender a um projeto de formação alinhado ao regime de acumulação flexível, de caráter pedagógico instrumental, que sujeita a escola ao controle externo e a um pragmatismo resultante do ceticismo epistemológico, valendo-se da flexibilidade pedagógica como mecanismo de adaptação da referida etapa de ensino às variações e demandas do mercado.

2.3 Currículo disciplinar e currículo por competências no Brasil: debates, impactos e dilemas

Para discutirmos a ideia de competências na educação, sua inserção e impactos no ensino médio brasileiro, em especial a partir da década de 1990, e como esta concepção permeia nosso objeto de investigação e nossa hipótese, é imprescindível um diálogo introdutório sobre os rumos que a formação por competências tomou ao longo de sua evolução histórica, bem como das principais razões de sua rápida disseminação internacional e de sua apropriação por parte da política neoliberal, processo que resultou no predomínio de sua atual conotação mercadológica, predominante em países em desenvolvimento e com forte influência de organismos multilaterais, como o Brasil.

Como ponto de partida, ressaltamos que, em termos históricos, os distintos usos da ideia de competência não permitem uma definição para o termo, que permanece como um conceito multifacetado e polissêmico, por isso, bastante controverso. Dessa forma, partimos do pressuposto que a flexibilidade intrínseca à própria essência das competências é sua principal propriedade, o que evidencia a manutenção dessa indefinição conceitual como elemento de força que possibilita a disseminação de ideias e interesses diversos, em variados contextos e campos do saber. No educacional, não há consenso nem mesmo sobre quais deveriam ser nem como desenvolvê-las.

Na evolução histórica do conceito, podemos afirmar que as contribuições de Noam Chomsky (1972) trouxeram contornos a ideia de competência, os quais auxiliaram a circulação do conceito no âmbito da educação. O referido autor cria o termo competência linguística, que, em sua concepção, configura-se como um sistema fixo de princípios que permitem ao ser humano criar frases inteligíveis e reconhecer palavras, uma espécie de disposição inata e comum que permite a comunicação oral, bem como a criação e compreensão de uma língua na-

tural. Dessa forma, as ideias de Chomsky tornaram-se um referencial para vários linguistas e levaram o conceito de competência a se disseminar por outras áreas, dentre as quais a psicologia cognitiva.

De acordo com Borges (2010, p. 32), a disseminação das competências por diversas áreas, em especial na referida psicologia cognitiva, lançou as bases de três aspectos principais atribuídos ao conceito:

[...] (1) não mais as instituições, mas os indivíduos são dotados de competências pessoais e intransferíveis; (2) as competências são ligadas a faculdades biológicas potenciais do ser humano e (3) elas são frutos da criatividade e responsáveis pela adaptabilidade a diferentes contextos.

Dessa forma, as premissas estabelecidas pelos cognitivistas levaram gradualmente as competências a adquirir um caráter normativo e moralista, fundamentadas na individualidade e no potencial biológico inato aos seres humanos, características que levaram o conceito a se tornar interessante para a lógica neoliberal em geral e, especificamente, para a educação, que dá os primeiros passos no sentido de sua apropriação e passa a vinculá-las a uma concepção pedagógica também firmada no indivíduo, que possibilita responsabilizá-lo pelo seu êxito ou fracasso formativo (tanto na escola básica quanto no nível superior), que resultam em sua inserção ou não no mercado de trabalho, respectivamente.

O problema dessa perspectiva é que ao considerar as competências como inerentes aos indivíduos, Chomsky reduz as possibilidades educacionais apenas a mera exploração das capacidades inatas de cada um, a partir das possibilidades e limites do ambiente, não cabendo, pois, à educação, gerá-las ou desenvolvê-las. De acordo com Borges (2010, p. 34), “[...] é Hymes (1991) quem cumpre a função de superar o determinismo biológico do desenvolvimento de competências, criando, dessa forma, maior espaço para intervenção educacional”. Nesse contexto, a competência passa a ser uma potencialidade a ser desenvolvida através de um processo de aprendizagem (Hymes, 1991), uma vez que essa não seria gerada biologicamente nos indivíduos, mas sim a partir de um contexto de múltiplas interações.

Com a reestruturação produtiva (advinda da necessidade de respostas à crise do capital, na década de 1970), a revolução técnico-científica-informacional (Santos, 2008), a globalização e as transformações nos meios de produção passaram a requerer novas qualificações dos trabalhadores, em especial nos âmbitos da flexibilização e da versatilidade, processo que acarretou uma crise internacional na formação técnica e profissional oferecida ao longo dos anos de 1980, e que se intensificou a partir da década de 1990 (Ramos, 2002). Nesse contexto, os sistemas educativos voltados às referidas formações não demoraram em buscar se apropriar da ideia de competências, que se apresentava como uma perspectiva capaz de atender às no-

vas demandas produtivas e fornecer garantias de que a formação recebida fosse pragmática e impactasse diretamente na qualidade da força de trabalho e na produtividade.

As grandes empresas e os organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), passaram então a pressionar os governos nacionais para que implementassem reformas curriculares e programas específicos de ensino, voltados ao desenvolvimento de competências técnicas exigidas pelas rápidas mudanças no mundo do trabalho, processo que impulsionou a expressiva disseminação internacional do conceito em questão. De acordo com Borges (2010, p. 35):

Tal fator serviu como base para a eclosão de uma série de projetos financiados por organismos internacionais, primeiramente pelo Banco Mundial e pela OCDE, e em seguida pela UNESCO, o UNICEF, o PNUD e outras agências de cooperação multilateral, que serviram como propulsores desse conceito em todo o globo.

A partir da década de 1990, a disseminação internacional do conceito de competências na área educacional, fortemente atrelado à perspectiva econômica, suscitou uma série de críticas e questionamentos por parte daqueles preocupados com os aspectos socioculturais da educação, pois ficava cada vez mais evidente que, restritos à concepção mercadológica, os processos pedagógicos tendiam para o pragmatismo, que submete o ensino e a aprendizagem às oscilações dos mercados e aos anseios do mundo empresarial e, ainda mais alarmante, leva a educação a perder progressivamente sua propriedade essencialmente holística e a ser colocada a serviço dos interesses econômicos da lógica mercantil, intrínseca ao sistema capitalista de produção.

Em uma análise situada no entrelaçamento das áreas da educação e trabalho, Isambert-Jamati (1997) aponta para um aumento substancial da utilização do termo competências, no início da década de 1990, mesmo este não possuindo uma definição precisa e permanecendo com seu caráter fluido e polissêmico. A autora manifesta preocupação com a banalização desse conceito, que é utilizado sob a única cota de estar à disposição de quem trata questões sobre a capacidade de alguém para realizar determinada tarefa, sem que, para pretensioso empreendimento, disponha de uma perspectiva conceitual definida e que, mesmo assim, consiga conferir uma aparência científica às suas afirmações. Em nossa compreensão, essa concepção de competências permanece atualmente no Brasil e tem se intensificado na medida em que avançam as políticas neoliberais na educação.

Mesmo partindo do pressuposto que a flexibilidade é uma característica essencial das competências e de que sua fluidez lhe confere condições de legitimação no atual contexto educacional brasileiro, para fundamentar a discussão proposta nesta seção e sua respectiva

contribuição para o delineamento de nossa hipótese e, por conseguinte, de nossa tese, reconhecemos a necessidade de dialogarmos com estudos e atuais discussões sobre o conceito em tela, pois, em nossa compreensão, as competências pertencem aos domínios subjetivos do indivíduo e, por isso, não podem ser sistematizadas de modo objetivo no campo da educação.

Entretanto, nos discursos de alguns de seus defensores, as competências podem ser desenvolvidas (ainda que não se saiba exatamente o que elas são) e possibilitam que os alunos sejam objetivamente avaliados através de ações concretas e práticas esperadas, sem mediações teóricas, em um aparente circunlóquio no campo do praticismo, um pragmatismo decorrente do ceticismo epistemológico, no dizer de Kuenzer (2017).

A partir da análise das teorizações de Le Boterf (2000, 2001) e Perrenoud (1999, 2000), no âmbito de estudos internacionais sobre competências, e das discussões de Borges (2010), Macedo (2005), Machado (2009) e Silva (2010), pesquisadores brasileiros na área, evidenciamos que, no geral, estes autores apontam para a competência como uma espécie de chave subjetiva que possibilita a mobilização de recursos cognitivos, que compreende combinação e integração de múltiplos e heterogêneos saberes, em situações inéditas, de incerteza, em contextos específicos. Portanto, para esses estudiosos, a competência é o resultado de uma específica combinação de recursos, que podem se modificar em função das relações entre si e o âmbito da solução de situações-problemas ou da própria ação, não podendo ser predefinida, mas sim construída pela pessoa (Le Boterf, 2001).

Em síntese, ainda que os referidos autores trilhem caminhos distintos no tocante às suas investigações sobre competências, os aspectos apresentados retratam alguns pontos em comum nas suas teorizações, que consideramos suficientes ao nosso propósito de discutir os desdobramentos da competência enquanto princípio de organização curricular no atual contexto educacional em que se insere a Geografia escolar. Essa compreensão serve como premissa para discutirmos algumas de suas relações com outras concepções com as quais disputa significação e hegemonia no âmbito das aproximações entre escola, currículo e trabalho, são estas: qualificação, taxonomia de objetivos e conhecimentos escolares.

Compreendemos que o conceito de qualificação foi consolidado com base no modelo taylorista-fordista de organização da produção, e que esse inspirou a formação e a seleção de trabalhadores durante a predominância deste contexto laboral. Entretanto, com a ampliação dos impactos socioeconômicos e culturais advindos da revolução intrínseca ao meio técnico-científico-informacional (Santos, 2008) na produção, a concepção de qualificação e de suas certificações institucionais passaram a ser questionadas e apontadas como insuficientes nas

interpretações sobre a formação ideal para o trabalho na contemporaneidade. De acordo com Borges (2010, p. 43):

Ao mesmo tempo em que os saberes tácitos e oriundos de contextos não formais passam a ter relevância sobre os certificados, muitas vezes inócuos, a individualização da produção e do pensamento capitalista desfavoreceu a dimensão social das qualificações já que as normas, mesmo quando estabelecidas coletivamente, aplicam-se sobre o indivíduo.

Portanto, a dimensão experimental passou a ser cada vez mais priorizada sobre as dimensões teóricas e sociais da formação, o que contribuiu para que o conceito de competência ganhasse força, uma vez que este se apresenta como a condição formativa que conecta o indivíduo com a prática. As escolas e cursos profissionalizantes passaram então a ser questionados sobre a distância entre a formação oferecida e as reais habilidades adquiridas pelos indivíduos, ou seja, sua capacidade de ação e de desempenho prático. Nesse contexto, começaram a ganhar força os discursos em defesa da flexibilidade curricular, uma vez que entraram em crise os diplomas e certificados conferidos por formações institucionais lineares e rígidas, já que estas não se submetem nem se adaptam às variações do mercado na velocidade exigida pela lógica de acumulação flexível.

Por se tratar de um contexto decisivo para a introdução do conceito de competências e seu significado predominantemente mercantil na educação, as empresas e sistemas privados de ensino passaram a criar seus próprios sistemas de formação, porém, como estes possuem custos financeiros expressivos, não tardou para que a lógica empresarial passasse a agir, via organismos multilaterais, para que os governos implementassem políticas educacionais e reformas curriculares voltadas à inserção da lógica das competências na escola básica regular, processo intensificado no Brasil a partir da década de 1990 e que resultou na atual reforma do ensino médio, sobre a qual discutimos aspectos históricos e estruturais neste capítulo.

Dessa forma, as competências passaram a predominar sobre as qualificações no mundo do trabalho, atualmente, e, por conseguinte, nas prescrições curriculares do atual ensino médio brasileiro, uma vez que as primeiras são flexíveis e até dispensam uma específica certificação formal, de caráter permanente, o indivíduo precisa comprová-las efetivamente na prática, uma vez que as competências passaram a legitimar os saberes necessários a determinado cargo, situação que obriga o sujeito a demonstrar sua condição de inserção e permanência em determinada função profissional, cotidianamente, no exercício do ofício, independente de saberes teóricos.

No tocante às relações entre competências e taxonomia de objetivos, observamos que essas se concentram no campo do currículo e que se intensificaram no início da década de 1970. Ao compreendê-las como perspectivas de organização curricular que pressupõem a utilização dos conteúdos e práticas escolares como meios para seus fins, podemos afirmar que ambas são desdobramentos da racionalidade tyleriana, esta, caracterizada pela defesa de um currículo científico, diretamente relacionado à administração escolar e pautado em conceitos típicos do universo empresarial, como eficiência, eficácia e economia (Lopes, 2011).

A proposta de taxonomia de Bloom (1972), ainda que voltada para ajustar as condições de aprendizagem às necessidades dos alunos, em tons de compreensão social, tem foco na definição de objetivos educacionais e na organização de classes que possam nortear as experiências de aprendizagem e avaliação. Nesse sentido, Bloom estabelece sua taxonomia de objetivos educacionais pautada em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Para cada um desses, propôs um conjunto de níveis em que determinado conteúdo poderia ser trabalhado.

Em síntese, o modelo apresentado por Bloom (1972) é caracterizado por uma hierarquia em que os níveis mais altos incluem os mais baixos (pré-requisitos). Segundo o autor, uma adequada distribuição dos objetivos entre os níveis gera um currículo eficaz, no qual o equilíbrio evita que todos pertençam aos níveis mais baixos ou iniciais, restringindo oportunidades formativas mais elaboradas, ou que estejam majoritariamente concentrados nos níveis elevados, dificultando o êxito em atingi-los por ausência de aprendizagens básicas necessárias a estes.

Em um cenário de fortes críticas à atomização dos currículos e o expressivo interesse em controlar as escolas, Baker e Popham (1976) propõem as competências em contraposição a objetivos que, segundo eles, soavam cada vez mais fragmentados. Na compreensão dos referidos autores, essas são amplas e envolvem um conjunto de comportamentos, as denominadas habilidades, e devem integrar os domínios propostos por Bloom. De acordo com Borges (2010, p. 48):

Diante das lacunas apresentadas por essa classificação e em reação às novas demandas por estímulo da criatividade e do protagonismo da criança e de correspondência entre os conteúdos vistos em sala de aula e a vida cotidiana, o enfoque curricular por competências passou progressivamente a ser visto como uma alternativa viável à taxonomia de objetivos.

Nesse contexto, a elaboração dos currículos e as avaliações passaram a ter as competências como meta e, portanto, dominá-las, deveria ser o foco do processo pedagógico. De

acordo com Lopes (2011), essa concepção “inicial” ainda permanece no atual conceito de competências que permeia as políticas curriculares em diversos países, inclusive o Brasil, muitas delas, com foco na avaliação de desempenho pautada na definição prévia de competências a serem alcançadas, enquanto mecanismos mensuráveis que supostamente permitem medir a aprendizagem como principal parâmetro da qualidade da educação.

No âmbito das relações entre competências e conhecimentos escolares, concordamos com Silva (2010) no tocante à existência de duas vertentes nesse debate. De um lado, os que percebem concorrência ou até polarização entre as duas perspectivas, a exemplo de Rey (2002) e Ropé (1997), de outro, os que apontam para possibilidades de aproximação entre ambas, uma espécie de complementariedade e até de simbiose, concepção defendida por Borges (2010) e Silva (2010), ambas apoiadas nas teorizações de Perrenoud (1999, 2000). Na sequência, discutimos algumas proposições dos mencionados autores e apresentamos nosso posicionamento nesse debate sobre as relações entre as duas concepções.

Em um cenário de progressiva aproximação entre escolas e empresas, fruto da reestruturação produtiva que tem exigido novos padrões de conhecimento e de qualificação para ampliação da produtividade e da competitividade nas últimas décadas, Ropé e Tanguy (1997) analisam a difusão do termo competências (em especial na educação e no mundo do trabalho) e como a falta de definição semântica deste favorece sua utilização em diferentes contextos por atores com múltiplos interesses. Para as citadas autoras é preciso reconhecer que a flexibilidade do conceito é um elemento da potência social e das ideias por ele veiculadas, perspectiva com a qual concordamos e que fundamenta as análises do presente estudo.

Para Tanguy (1997), com a reforma do sistema educativo francês, na década de 1980, o país assistiu a uma sistematização e legitimação da transição de um ensino centrado nos saberes disciplinares para um ensino pautado na produção de competências verificáveis em situações e atividades específicas, processo atrelado ao desenvolvimento de novas práticas de avaliação voltadas a testar os indivíduos de forma padrão, a partir de técnicas supostamente neutras e válidas, que também buscam, de forma paralela, conduzi-los à autoavaliação. Em sua análise, a autora conclui que a noção de competências apresenta tendências à valorização das diferenças e particularidades individuais, suas demonstrações a partir de ações e seu caráter distintivo em detrimento do princípio de igualdade.

Nesse mesmo sentido, Ropé (1997) discute a gênese da noção de competências e da construção de sistemas avaliativos nelas embasados, e releva um intenso debate entre saberes e competências no contexto da resistência dos professores e das comunidades pedagógicas a esta perspectiva, que argumentam ser complicado admitir, em especial no âmbito da sala de

aula, que o pensamento humano seja redutível ao observável e ao mensurável, como propõem as avaliações por competências, que ao serem apresentadas como científicas (por serem padronizadas e supostamente objetivas), ocultam o fato de que a própria ambiguidade e fluidez do conceito revestem, de forma implícita, distintas significações para os elaboradores e portanto, para as questões que compõem as avaliações.

Rope e Tanguy (1997) concluem que um “consenso implícito” tem autorizado a utilização dessa perspectiva de competências em determinados contextos: a centralidade sobre os indivíduos e suas necessidades de mobilidade e adaptabilidade, questões expressas na individualização da formação e da avaliação, no campo pedagógico, e na individualização dos salários, no campo do trabalho. Dessa forma, concordamos com as autoras que há íntima relação entre a primazia conceitual das competências sobre os conhecimentos escolares, na educação, e sobre as qualificações, no mundo do trabalho.

Rey (2002) classifica as competências em três perspectivas: como comportamento, função ou potência geradora. Trata-se de uma sistematização que objetiva compreender as diferentes conotações que o conceito assume em diferentes contextos e áreas. Para o autor, independente da perspectiva adotada, competências e saberes são perspectivas concorrentes e opostas.

Como comportamento, as competências (entendidas como desempenhos objetivamente descritíveis) permeiam o campo prático, das ações, enquanto os saberes se situam no pensamento, na abstração. Já como função (enquanto ações sistematizadas com determinadas finalidades), sua eficácia fica supostamente comprovada se as competências são atingidas, enquanto a veracidade dos saberes pode ser sempre questionada, em síntese, nesta concepção, o êxito pode ocorrer e estará validado sem os saberes teóricos, o que não se verifica no contrário, uma vez que nem sempre estes serão validados por meio do êxito logrado pelo indivíduo. Como potência geradora, as competências também se situam em oposição aos saberes, uma vez que, nesta perspectiva, elas são de natureza biológica, inatas ao ser, enquanto o conhecimento, é desenvolvido a partir de experiências e prescinde o sujeito, inclusive sua própria existência.

Em outra perspectiva, que aponta para a complementaridade entre saberes e competências, Perrenoud (1999) propôs uma solução para a dicotomia em questão. Para o autor, os saberes não devem ser o fim único do processo de aprendizagem, mas um importante recurso para a consolidação de competências, uma vez que possibilitam ao indivíduo perceber ou gerar opções de como se portar em determinadas situações inerentes ao cotidiano, e decidir por aquelas que encaminham para ações práticas de resolução e que impactem em sua realidade.

Em síntese, nesta perspectiva, ter conhecimentos não é suficiente para aplicá-los em uma situação prática, assim como não é possível desenvolver competências sem estar apropriado de conhecimentos a serem mobilizados e convertidos em uma ação. Dessa forma, os dois conceitos são inerentes ao processo ensino-aprendizagem, complementares e interdependentes, segundo o citado autor.

Em perspectiva semelhante, Silva (2010) ressalta a importância das disciplinas e seus saberes e defende o ensino de conteúdos como meios ou recursos para o desenvolvimento das competências. A autora aponta para uma fragmentação na organização curricular por disciplinas no Brasil e advoga pela sua reorganização a partir da colaboração e complementaridade entre disciplinas e competências, aspectos que representam possibilidades de superação da referida fragmentação que marca a formação escolar brasileira, segundo ela.

De acordo com Borges (2010), a ideia de competências, no Brasil, apresenta várias divergências em relação aos debates internacionais. Embora os documentos nacionais de base enunciem um discurso em defesa de uma visão abrangente e humanística, a concepção se mantém atrelada à educação para o mercado de trabalho e para a formação profissional, revelando que permanece a perspectiva econômica e as concepções mercadológicas para o ensino por competências no país. Recorrendo a historicidade do conceito, a pesquisadora sugere uma revisitação deste e uma nova perspectiva a partir da realidade nacional.

Em sua proposta, Borges (2010) apresenta um novo significante de competências, no geral, alinhado aos princípios de uma educação integral, que aproxima teoria e prática e que busque, de fato, a formação holística do indivíduo, uma vez que abrange as diversas dimensões possíveis de seu desenvolvimento. A citada autora propõe reconstruir a noção de competências para reposicioná-la junto à demanda da integração de conteúdos, metodologias e práticas escolares em favor de uma formação voltada a possíveis realidades que aguardam o jovem em sua fase adulta, já o reconhecendo como sujeito de direitos humanos fundamentais, dentre esses, a educação de qualidade e o exercício da cidadania. Ressignificada a ideia, a autora propõe como complemento à referida compreensão de educação integral, as por ela denominadas “competências sociais”, uma modalidade específica no universo do complexo e polisêmico conceito.

Para Borges (2010), as competências sociais levariam os sujeitos a se tornarem mais do que meros indivíduos produtivos¹⁴, mas sim, seres sociais, capazes de mobilizar os mais

¹⁴ Apesar de não ficar evidente na discussão de Borges (2010) esta mudança de concepção em relação ao sujeito formado na concepção de educação efetivamente integral e em tempo integral, por ela apresentada, fica subentendida esta compreensão, sem a qual, sua proposta entraria em contradição.

diversos elementos que compõem sua “bagagem” cognitiva no sentido de objetivos também de natureza social. Um ponto de destaque na teorização da referida pesquisadora é que essas competências sociais não são diretamente vinculadas ao local onde podem ser desenvolvidas, estas circulam livremente entre os universos da educação formal e não formal, o que, em sua compreensão, suscita a exploração de propostas que envolvam as diversas possibilidades de cooperação entre estes, em especial, a de educação integral e em período integral.

Diante das teorizações propostas, concordamos com Rey (2002), Tanguy (1997), Rope (1997) e, em grande medida, com Borges (2010). Em nossa compreensão, pelo fato da ideia de competências, no Brasil, está diretamente vinculada e limitada por uma perspectiva econômica e mercadológica, notoriamente voltada para atender aos interesses neoliberais, a concepção educacional pautada em competências é concorrente e oposta à concepção educacional com base em conhecimentos (saberes).

Dessa forma, defendemos que na atual organização curricular brasileira para o ensino médio, pautada na BNCC (Brasil, 2018a), na escola, o ensino-aprendizagem, produção, apropriação e desenvolvimento de conhecimentos escolares das disciplinas e suas possibilidades interdisciplinares, processo que possui múltiplas interfaces com o desenvolvimento de competências sociais (Borges, 2010), concorre com o desenvolvimento de competências (predominantemente econômico-produtivas) em áreas de conhecimento, que ocorre por meio da flexibilidade pedagógica, do praticismo e suas reflexões na prática sobre a prática.

Nesse sentido, discordamos das proposituras de Perrenoud (1999) e de Silva (2010), que apontam para os saberes das disciplinas como meios para o desenvolvimento de competências. Em nossa compreensão, esta perspectiva coloca as competências como a finalidade da atividade escolar, sem o devido questionamento de qual concepção projeta as mesmas enquanto princípio de organização curricular em determinado contexto, bem como não questiona o impacto da flexibilidade como definidora de que tipo de conhecimento será meio para atingir determinada competência.

Na dimensão prescritiva da atual organização curricular do ensino médio brasileiro, fica evidente a predominância da lógica das competências como diretriz norteadora do processo pedagógico escolar. A própria BNCC (Brasil, 2018a) desconsidera a concepção de disciplinas e, por consequência, suas perspectivas de conhecimento, porém, de forma contraditória, mantém Língua Portuguesa e Matemática, agora denominadas de componentes curriculares, mesma nomenclatura utilizada para estes e outros campos disciplinares no Ensino Fundamental. Em nossa compreensão, uma mudança que intenciona desconsiderar a história das disciplinas

escolares e suas concepções teóricas e metodológicas, com vistas a um redirecionamento de suas finalidades.

2.4 Encaminhamentos dialógicos

Concluimos este capítulo posicionando as questões discutidas diante da hipótese da pesquisa e suas contribuições para os nossos argumentos de defesa de tese e debates acadêmicos afins, uma vez que a compreensão de como a atual política educacional brasileira tem sido fortemente influenciada e até definida por organizações empresariais, implementada através de composições público-privadas, avaliada e gerenciada por institutos norteados pela lógica mercantil, possibilitou-nos dar visibilidade a alguns dos principais impactos que essa lógica político-administrativa tem gerado nos processos escolares, em especial no ensino médio.

Ao longo do diálogo com trabalhos acadêmicos que tratam as consequências da lógica mercantil na educação brasileira, agrupamos, em quatro temáticas, algumas questões que vêm assolando as escolas públicas, professores e demais profissionais da educação: padronização curricular; precarização e desprofissionalização do trabalho docente; gerencialismo, regulação e controle da escola, da formação e da prática docente; responsabilização do magistério e da gestão escolar.

A sistematização ocorreu ao longo do desenvolvimento de uma compreensão mais ampla acerca da atuação da referida lógica nas políticas educacionais brasileiras, processo que se deu a partir da discussão de hipóteses, teses e apontamentos de pesquisadores da área. Concluimos o capítulo cientes da existência de outras questões no âmbito escolar e dos prováveis desdobramentos das quatro temáticas que apresentamos, porém, como estas já abarcam os objetivos do presente trabalho, sugerimos o aprofundamento delas em pesquisas voltadas especificamente aos impactos do neoliberalismo nas práticas docentes em Geografia.

Compreender a atuação da lógica mercantil na educação brasileira e seus impactos no espaço escolar, via reforma do ensino médio, foi fundamental para formatarmos a análise de como a atual estrutura curricular desta etapa da educação básica foi e continua sendo desenvolvida para atender a um projeto de formação alinhado ao regime de acumulação flexível, que consegue subordinar as escolas ao controle externo e interno de organizações empresariais, em nome de uma perspectiva de educação de qualidade pautada em uma política de constantes avaliações padronizadas e em um processo pedagógico flexível baseado em competên-

cias (supostamente mensuráveis), que possibilita a adaptação do ensino médio às variações do mercado e do contingente mundo do trabalho na atualidade.

No âmbito da finalidade da formação dos estudantes no ensino médio, propagada nos discursos neoliberais, não somos contrários à ideia da escola formar sujeitos preparados para enfrentar os desafios que a vida impõe, pelo contrário, questionamos a perspectiva unilateral de formar indivíduos supostamente competentes e educados emocionalmente quase que de modo exclusivo para a competição comercial ou para impactar a produtividade do mercado de trabalho, norteados por um projeto de vida individual que leva o projeto político pedagógico da escola (enquanto comunidade) para segundo plano e, o mais grave, que silencia as discussões voltadas a um projeto de sociedade mais justa e solidária, com progressivamente perda de espaço desta perspectiva em uma concepção de escola que prioriza o protagonismo individual.

Dessa forma, para analisarmos as perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia das ECI e suas possibilidades de contribuições para outras concepções escolares, estreitamos os laços com a discussão proposta por Borges (2010), pois ainda que a autora entenda a competência como finalidade do processo educacional, ela amplia os horizontes do debate e propõe a concepção de competências sociais para o contexto brasileiro, estas, construídas além dos muros da escola enquanto instituição formal, via trilhas educacionais que exploram diversas possibilidades de cooperação entre as múltiplas instâncias educativas da sociedade, inclusive os potenciais do universo da educação não formal e seu relevante papel no desenvolvimento de competências.

Essa discussão gerou para nós uma interessante questão, que possibilitou (re)orientarmos nossa hipótese a partir de novos olhares para o nosso objeto de pesquisa, fortalecendo assim os nossos argumentos de defesa de tese: não seria, pois, a escola, enquanto instituição de educação formal, um espaço de ensino-aprendizagem, produção, apropriação, desenvolvimento e práticas do conhecimento escolar sistematizado, que é base para o desenvolvimento de competências sociais? Dessa forma, o ensino médio poderia estabelecer relações solidárias com os espaços e práticas de educação não formais, integrando-os em uma concepção escolar que forma para a cidadania plena, em uma perspectiva educacional de fato integral e em tempo integral, que contempla inclusive a dimensão econômica da vida social, mas não apenas esta.

Nesses termos, apoiamo-nos na teorização de Borges (2010) para propormos aprimoramentos para o ensino-aprendizagem da Geografia escolar no ensino médio em tempo integral das ECI, especificamente no âmbito de sua formulação conceitual sobre as denominadas

competências sociais e da referida proposta de uma efetiva educação integral, multidimensional e em período integral, aparentemente bem mais ampla do que a formatada pelo atual Programa de Educação Integral da Paraíba, com o qual desejamos colaborar a partir deste estudo, discutindo e apontando para melhorias que promovam o seu desenvolvimento.

Portanto, finalizamos este capítulo alertando que a primazia curricular e pedagógica pelas competências com concepções predominantemente econômicas, compromete a função social da escola, que passa a estar submetida às variações do mercado e a serviço da lógica de acumulação flexível. Nessa perspectiva, a escola estará cada vez mais limitada a apenas instrumentalizar o indivíduo para que, se possível, este possa contribuir com as demandas do atual mercado de trabalho, levando-o a ser responsável pelo êxito ou fracasso quanto à sua inserção e manutenção nos flexíveis postos de trabalho, supostamente conquistados pela sua capacidade de mobilização de recursos pessoais, expressa em ações que impactem na produtividade e que comprovem a sua condição de se adaptar a situações inéditas, dadas as rápidas e profundas transformações socioeconômicas, que geram contextos específicos e imprevisíveis, mas que não podem comprometer a possibilidade de uma formação integral, multidimensional, voltada à cidadania plena e ao desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e solidária em termos sociais.

3. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS

Neste capítulo, apresentaremos análises e discussões sobre as perspectivas de educação integral e educação em tempo integral, a partir de diálogos com estudos, teses e concepções de pesquisadores dessas temáticas educacionais. No âmbito do debate teórico-conceitual entre as diferentes perspectivas de educação integral, discutiremos aspectos gerais de sua evolução histórica e de como ela foi se alterando no Brasil ao longo de experiências implementadas a partir da segunda metade do século XX, tornando-se mais assistencialista do que pedagógica, no intuito de compreendermos, de forma geral, a atual perspectiva de educação em tempo integral no país, o contexto e mecanismos de implementação, práticas e finalidades em âmbito nacional e, especificamente, no estado da Paraíba.

A partir dessa análise, discutiremos os principais aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos presentes nas legislações do modelo Escola Cidadã Integral, desde sua criação até o recorte temporal do presente estudo, os quais analisaremos enquanto diretrizes normativas e relacionaremos com o trabalho empírico realizado com os(as) docentes de Geografia participantes da pesquisa, no intuito de evidenciarmos os impactos da implementação das concepções e práticas do referido modelo e as dinâmicas do processo que denominaremos como reterritorialização escolar.

3.1 Educação integral ou educação em tempo integral?

Para introduzirmos a discussão sobre o Programa de Educação Integral da Paraíba, em especial dos aspectos que influenciam as atuais dinâmicas da atividade docente em Geografia nas ECI, é fundamental delinear algumas considerações gerais sobre o desenvolvimento histórico da educação integral no Brasil, as múltiplas dimensões e finalidades atribuídas a esta concepção educacional ao longo do processo de implementação de experiências práticas e suas relações com a ampliação do tempo de jornada escolar e questões sociais do país.

Apesar da educação integral ter se constituído como um dos focos dos debates educacionais no Brasil desde o início do século XX, um aspecto relevante de seu desenvolvimento é que ela foi atrelada a diversas questões sociais e econômicas ao longo do processo de implementação de experiências práticas, a exemplo da democratização do acesso à educação, assis-

tencialismo à vulnerabilidade socioeconômica, formação de mão de obra flexível, entre outras.

Observamos no país, em especial no século XXI, a intensificação de discursos curriculares e pedagógicos que atribuem múltiplas faces à referida concepção educacional, os quais, não por acaso, restringem e/ou equiparam o conceito a um sinônimo de ampliação do tempo escolar, notoriamente em busca de operacionalização de políticas e projetos (a exemplo do Mais Educação, Ensino Médio Inovador, Novo Ensino Médio, entre outros), bem como no apoio à formulação e implantação de legislações educacionais:, a exemplo da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014)¹⁵ e da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017)¹⁶, ou ainda, como recurso de sofisticação dos mecanismos de avanço do neoliberalismo sobre a educação pública, configurando o que Laval (2004) denomina de neoliberalismo escolar.

Pestana (2014), em estudo teórico-conceitual sobre educação integral, demarca duas grandes concepções em suas análises sobre essa perspectiva educacional: a sócio-histórica, voltada à formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, e, a contemporânea, caracterizada pela flexibilidade, que ao longo do tempo vem adquirindo múltiplos significados e finalidades, inclusive a de proteção social. Nesse arcabouço analítico, delineado a partir do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), do qual é membra, a referida autora traça uma inflexão histórica acerca da evolução do conceito e, em um exercício de síntese pautado em diálogos com estudos acadêmicos, propõe um ponto de partida para as reflexões:

Inicialmente, o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. (Pestana, 2014, p. 26).

A partir das discussões sobre as concepções sócio-histórica e contemporânea, realizadas pela citada autora, podemos afirmar que a educação integral voltada à formação plena do ser humano enquanto sujeito multidimensional, compreendido em sua totalidade, configura

¹⁵ Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, que apresenta como meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica.

¹⁶ Altera legislações e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

um pressuposto que possibilita a distinção entre a perspectiva crítica da emancipação humana e os atuais sentidos atribuídos pelo neoliberalismo escolar à educação integral no Brasil (Viana, 2021), em especial a partir da década de 1990.

Em uma análise crítica da história da educação integral no Brasil, Guimarães (2022) situa o surgimento desta concepção educacional no âmbito de uma perspectiva holística da sociedade e dos seres humanos, que compreende o ser em sua integralidade, e, em consonância com Pestana (2014), faz referência à paideia grega como uma possível base dessa perspectiva de educação holística, multidimensional etc. Apesar das referências ao período clássico, em sua análise, Guimarães (2022) parte da modernidade, especificamente do contexto iluminista de lutas contra os privilégios da nobreza que, já no século XVIII, reivindicavam uma educação universal e comum para todos, que possibilitasse à sociedade romper com os privilégios e tornar mais justo e igualitário o ponto de partida dos indivíduos, levando o mérito pessoal a ser de fato um diferencial das inteligências no contexto do exercício das diversas funções sociais.

Também no contexto da modernidade, Pestana (2014) constata que a Revolução Francesa é fundamental para a compreensão da educação integral na concepção sócio-histórica, e conclui que os ideais de formação integral dos revolucionários, em especial dos jacobinos, junto à referida conceituação educacional de paideia grega, compuseram, de forma geral, a pauta da dimensão formativa humana do século XVIII ao XX. A partir da referida revolução, a concepção de educação integral passou a ser direcionada pelos vieses político-ideológicos do pensamento ocidental, de forma geral, sob três matrizes: conservadora, liberal e socialista, as quais, apesar dos fundamentos epistemológicos e políticos diferentes, defendiam a educação integral pautada na perspectiva de formação humana integral.

Nesse contexto histórico de desenvolvimento da educação integral a partir do século XVIII, Guimarães (2022) situa que foi no enfrentamento às grandes mudanças sociais e culturais geradas pela Revolução Industrial que o ideal iluminista de educação para todos ganhou relevância, em especial no contexto do estabelecimento da divisão do trabalho, quando a concepção de formação integral passou a ser uma luta política e a fazer sentido na prática social. Para o referido autor:

Diante da radicalização do processo de divisão social do trabalho, da ampliação das etapas e das subdivisões do processo de produção, em que colocavam em lados opostos os trabalhadores manuais e os intelectuais, os dirigentes e os subordinados, os donos das máquinas e os produtores, é que a ideia de *instrução integral* tornou-se uma bandeira política. Os modelos que se seguiram tiveram como contraponto a especialização extremada imposta pelo advento das máquinas na produção (Guimarães, 2022, p. 196).

Nesse contexto, manter a percepção holística dos indivíduos deveria ser uma preocupação central da educação, uma vez que a crescente necessidade de especialização nas partes do processo produtivo, requeridas pela divisão do trabalho, tendia a retirar cada vez mais a capacidade de reflexão dos sujeitos sobre as consequências de suas ações, tanto no trabalho quanto na vida social.

A partir dessas reflexões iniciais, para compreendermos o processo de desenvolvimento da educação integral no Brasil e seus (re)direcionamentos, analisamos como o entendimento dessa concepção educacional foi se alterando de acordo com diferentes experiências, modelos e contextos sociopolíticos e econômicos. De início, é fundamental destacar que ao longo do desenvolvimento histórico da educação no país, foi somente na Constituição de 1934 (Brasil, 2012c) que essa foi definida como uma competência da União, tornando o ensino primário uma obrigação do Estado, apesar de que, dada as limitações deste em universalizar o ensino nos graus iniciais, de forma comum a todos, foi também facultada à iniciativa privada a possibilidade da oferta, sob regulamentação do poder público.

Dutra (2021) situa como marco de surgimento das discussões sobre educação integral no Brasil, a publicação e difusão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, uma vez que ao propor uma educação mais humana e social, eminentemente pública, o documento introduz questões relacionadas à referida concepção educacional. De acordo com o citado autor, o Manifesto é um documento que apresenta princípios científicos capazes de viabilizar uma expressiva transformação da educação pública, que podem torná-la capaz de desenvolver os indivíduos em sua integralidade, por isso, serviu e ainda serve como base para estudos educacionais e referência para experiências de implementação da educação integral no Brasil até os dias atuais.

Pestana (2014), Dutra (2021) e Guimarães (2022) concordam que a primeira experiência prática de educação integral no Brasil foi a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1960, conhecida como Escola Parque de Salvador, cenário institucional de manifestação das concepções políticas e pedagógicas de Anísio Teixeira, que defendia ser imprescindível a permanência das crianças em um período maior de tempo na escola, uma vez que, segundo ele, no tempo em que ficavam fora da instituição educacional, poderiam desfazer o trabalho realizado por ela. Na referida experiência, as crianças frequentavam a escola-classe e estudavam os conteúdos propedêuticos em um turno e, no outro, a escola-parque, onde acesavam oficinas de trabalhos manuais e industriais, artes, educação física e outras atividades de socialização com professores especializados.

Nesse contexto, um dos grandes desafios do desenvolvimento da educação integral no Brasil foi que, além de ser tida como uma espécie de correção para as deficiências do ensino parcial, havia o entendimento sociopolítico de que a educação deveria contribuir para a superação de problemas sociais, como a pobreza, a fome etc. Dessa forma, logo essa concepção educacional passou a ter um caráter mais assistencialista do que pedagógico, o que também contribuiu para que a mesma passasse a servir como uma espécie de suprimento para a histórica dificuldade do Estado no tocante à efetiva garantia do direito à educação. Para Guimarães (2022, p. 201):

A Educação Integral no Brasil teve como característica principal suprir a deficiência histórica do Estado como provedor do Direito à educação. Isso se deve principalmente pela demora do Estado brasileiro em assumir a educação como seu dever, o que só aconteceu plenamente na Constituição de 1988.

De acordo com o citado autor, foi apenas a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) que surgiram parâmetros mínimos de qualidade que serviram como marco para a universalização da educação primária no Brasil. Uma questão de destaque nesse contexto foi que, a partir da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), documento que definiu como norma de ensino regular a jornada mínima de quatro horas diárias em sala de aula, o termo educação integral foi perdendo seu sentido original ao também ser utilizado como referência às escolas que ofereciam jornada superior, no caso, de sete horas por dia, o que contribuiu, na prática, para que a concepção de “integral” fosse tomando uma simples conotação de ampliação de carga horária. Um outro problema foi que, de acordo com Guimarães (2022), o Estado só conseguia cumprir os marcos legais de universalização se estes fossem baseados nas referidas quatro horas, dessa forma, para ampliar a capacidade de atendimento nas escolas primárias, a perspectiva de educação integral no Brasil também se desvirtuou para servir de bandeira discursiva para políticas e projetos que supostamente pudessem dotar de qualidade a oferta mínima.

Dessa forma, podemos afirmar que este progressivo desvirtuamento conceitual da educação integral no Brasil não permitiu o desenvolvimento de um projeto universalizante, limitando o país a experimentos mais ou menos pontuais em determinadas épocas, vinculados a projetos estaduais e municipais com forte influência e dependência de governos, levando a referida concepção educacional a ter um caráter de exceção, não de regra, em que as questões pedagógicas geralmente foram relegadas a segundo plano.

Temos como exemplo de experiências práticas de implementação de educação (em tempo) integral no Brasil, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados pelo antropólogo Darcy Ribeiro e viabilizados no estado do Rio de Janeiro ao longo do primeiro mandato, como governador, de Leonel Brizola (1983-1987). Além destes, houve tam-

bém os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), posteriormente denominados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), política pública configurada como programas educacionais desenvolvidos em regiões metropolitanas do país, que, apesar da abrangência nacional, sob responsabilidade da União, não conseguiram vingar de forma consistente e também foram descontinuados (Pestana, 2014).

De acordo com Guimarães (2022), de forma geral, os programas e projetos de educação integral no Brasil tiveram um caráter mais assistencialista do que pedagógico, como discutido, e foram marcados por uma notória preocupação em suprir lacunas socioeconômicas que findaram relegando a segundo plano, uma formação efetivamente integral, multidimensional. Para o citado autor, foram raras as experiências voltadas à aplicação de uma pedagogia holística. O que se observou no país, foi a ênfase na assistência às famílias carentes e o desvirtuamento das problematizações pedagógicas dos programas, que não saíram do papel, o que “[...] não possibilitou a formação de seres humanos completos, nem desenvolveu as múltiplas faculdades, habilidades e competências de forma globalizante e integrada” (Guimarães, 2022, p. 204). Trata-se de um processo conflituoso, marcado por ambiguidades conceituais e disputas políticas, que ressignificou o entendimento acerca do conceito de educação integral no Brasil, uma vez que, na prática, o que se concretizou foi a mera ampliação do tempo da jornada escolar diária.

Atualmente a educação integral no Brasil encontra-se praticamente restrita a programas de escola em tempo integral, em um complexo cenário marcado pela presença de organizações empresariais que projetam discursos veementes em defesa do direito à aprendizagem (e não do direito à educação, muito mais amplo), pautada em competências e habilidades expressas pela BNCC (Brasil, 2018a) que, supostamente, possibilitam mensurar a qualidade do ensino a partir de constantes avaliações externas ao ambiente escolar. De acordo com Guimarães (2022, p. 205):

Em suma, se a Educação Integral perdeu seu sentido holístico ao dar enfoque no tempo já desde as primeiras experiências e modelos inspirados na Escola-Parque de Anísio Teixeira, atualmente esse processo se agravou, pois não só tornou-se um paliativo para precariedade como também uma desculpa para que o Estado, em sua desidratação neoliberal, não tenha mais que se preocupar com a qualidade, deixando que a livre-concorrência, as forças de mercado, a ação de líderes comunitários, ONGs e empresas assumam as responsabilidades com a educação, sendo a qualidade um produto raro que será ofertado, em geral, por uma empresa privada e não pela escola pública.

Ou seja, ao invés de formação holística dos cidadãos, atualmente no Brasil a educação integral tornou-se um discurso que fortalece o avanço do neoliberalismo na influência e defi-

nição de políticas educacionais brasileiras, bem como na formulação e implementação de reformas curriculares que têm gerado limitações e precariedade na formação dos estudantes, nas dinâmicas das escolas e na atividade docente, como discutimos no capítulo 2.

Pestana (2014) evidencia que, atualmente, as políticas públicas de ampliação do tempo escolar têm ressignificado a educação integral, e conclui que a concepção sócio-histórica não encerra as possibilidades de análise e compreensão da temática na contemporaneidade, em especial no Brasil, onde se entrelaça com diversas estratégias e ações de agentes públicos e privados que têm se multiplicado na escola e gerado novas demandas a esta instituição social de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, exigindo dela o cumprimento de múltiplas funções, além de formar cidadãos. Nesse contexto, podemos afirmar que, na atualidade, a educação integral assume possibilidades e contornos diferentes dos observados ao longo do século XX, configurando o que a citada autora denomina de concepção contemporânea.

[...] Em outras palavras, a escola faz parte de uma comunidade, que está situada num bairro, onde se articula com outros para compor uma cidade. Esse conjunto é denominado território, o lugar onde as pessoas vivem e agem. E, diante da complexidade das organizações do território escolar, algumas ações políticas são necessárias. Por isso, constantemente deparamo-nos com políticas públicas voltadas para esse setor específico da sociedade, articulando ações de setores públicos ou privados (Pestana, 2014, p. 35).

Concordamos com Pestana (2014) no tocante à existência de uma complexa rede geográfica configurada entorno do espaço escolar, que precisa ser compreendida em seu potencial pedagógico e articulada em prol do processo educacional e do bem-estar social. De acordo com She, Gouveia e Ferreira (2009), o conceito de educação integral passou a incluir a cidade e seus espaços como campos estratégicos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e de seus habitantes em geral, pois os territórios que englobam as comunidades escolares e as experiências dos sujeitos nestes, passaram a adquirir uma centralidade no processo educativo, o que gera a necessidade de identificação e compreensão de como os educandos se relacionam com as forças presentes nesses espaços de poder, para atribuição de potência e significado a essas novas redes de aprendizagem, que configuram um universo ainda em processo de entendimento e de potencial exploração pedagógica.

Em uma perspectiva geográfica, reconhecemos esse movimento, e, a partir de nossa compreensão pedagógica advinda de quinze anos de prática docente em Geografia escolar na educação básica, apontamos para duas evidências complexas desse cenário: a primeira é a resultante hipertrofia da escola e especificamente da atividade profissional docente, que passa a lidar com diversas demandas e questões sociais (assistência e proteção social às crianças e

adolescentes, formação de mão de obra, atendimento psicológico etc.), muitas vezes, sem o devido apoio de uma equipe multidisciplinar.

A segunda evidência é a distorção da finalidade central da escola, que, apesar do sentido positivo da exigência contemporânea de precisar compor com outros espaços sociais para um processo educacional mais efetivo, na atual configuração estrutural, não consegue centralizar e dar fluxo às demandas territoriais que, em termos pedagógicos, resultem em uma educação cidadã, tendo em vista as limitações resultantes da falta de investimentos em muitas escolas brasileiras, que permanecem praticamente com a mesma infraestrutura e/ou processos de décadas ou séculos.

Nesse cenário, Pestana (2014) aponta para a associação entre educação integral, ampliação da jornada escolar e políticas sociais voltadas para o campo educativo como uma possibilidade de compreensão da concepção contemporânea de educação integral enquanto mecanismo de política pública direcionada à melhoria das condições de vida da população e à proteção social. Em um esforço de síntese, a referida autora indica certa predominância dessa concepção atualmente no Brasil, a qual, de acordo com suas análises:

[...] parte de princípios, ações e programas configurados a partir de políticas públicas sociais “integradas”, se assim podemos denominá-las, e que incluem a ampliação do tempo escolar. Esta forma contemporânea de entendimento não “reduz” a educação integral à ideia histórica de formação humana, mas busca outras relações, direcionadas por essas variadas políticas públicas que têm, como base, a proteção social (Pestana, 2014, p. 37).

Dessa forma, com base nas reflexões teóricas desta seção, defendemos que a educação integral não se limita a abordagens recentes e que suas atuais possibilidades e impactos educacionais ainda estão distantes de serem completamente conhecidos. A partir da história do desenvolvimento dessa concepção educacional em determinados contextos, podemos compreender as dimensões significativas e políticas que potencialmente definem as finalidades e objetivos da implantação de políticas públicas como essa. A questão que levantamos, em diálogo com Pestana (2014) e Vianna (2021) é que, apesar da predominância da concepção contemporânea de educação integral no Brasil (ainda em processo de desenvolvimento e sob forte influência do neoliberalismo), o país só logrará êxito na efetiva formação de cidadãos quando ampliar sua perspectiva educacional e desenvolver as concepções de educação integral sócio-histórica e crítica da emancipação humana em sua realidade.

Apontamos também, como reflexões ao debate em questão, para a existência de um complexo contexto político-pedagógico no qual estão inseridas as atuais experiências de educação em tempo integral no Brasil, que requer a realização de mais estudos específicos volta-

dos ao aprofundamento do entendimento de suas características, possibilidades e limites, uma vez que com o avanço das políticas neoliberais e a ampliação da influência de grandes organizações empresariais e do terceiro setor na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, torna-se necessária a elaboração de quadros teóricos que atentem às rápidas e impactantes transformações socioeconômicas do mundo atual, a partir das quais os referidos grupos tentam justificar a imposição de novas finalidades à escola, às suas relações com outras instituições da sociedade e ao trabalho docente.

Ressaltamos a importância de estudos específicos sobre o referido contexto, por entendermos que as estratégias do capital têm se mostrado flexíveis e potentes para desvirtuar antigas reivindicações dos educadores e da sociedade em geral, a exemplo da própria educação integral, da modernização tecnológica das escolas, da integração curricular, entre outras, que têm sido utilizadas em favor da perspectiva neoliberal e seus interesses de transformar a educação pública, sua gestão e instituições em um amplo mercado, direcionado à formação de mão de obra flexível e à lucratividade capitalista, o que, de acordo com Vianna (2021), anula ou impossibilita uma formação integral e que, em nossa compreensão, tem resultado cada vez mais na precarização da escola pública.

3.2 As Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba: aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos

Para compreendermos a organização curricular das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba (ECI), estruturamos a presente análise em duas etapas. Nesta primeira, discutimos os textos que denominamos como “documentos base”, são estes: Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 (Paraíba, 2015), que criou a Escola Cidadã Integral e instituiu o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI); e a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018 (Paraíba, 2018), que criou o Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI/PB), no qual as ECI e o RDDI foram inseridos e passaram por algumas alterações. Esta lei é central na presente discussão, uma vez que revogou o citado decreto e passou a ser a legislação base das ECI até o presente momento¹⁷, mas vale ressaltar as atuais e avançadas discussões entre o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB) e a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB) sobre mudanças nesta legislação, na busca de aprimoramentos administrativos, curriculares e pedagógicos do modelo escolar.

¹⁷ Novembro de 2024.

Na segunda etapa (capítulo quatro), voltamo-nos a análise dos textos que denominamos como “documentos de currículo”, são estes: Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), Diretrizes Operacionais das escolas e Matrizes Curriculares. Compreendemos que estes documentos são tão relevantes quanto os textos da legislação das ECI, uma vez que também norteiam diretamente o modelo escolar.

Como primeiro procedimento, identificamos nos documentos que compõem a base legal das ECI os conceitos que estruturam a concepção da escola em questão, os principais aspectos curriculares, pedagógicos, administrativos e, em especial, os direcionamentos relativos à atividade docente, com potencial de impacto direto no cotidiano dos professores. Buscamos analisar os detalhes da legislação com base na compreensão de que seriam fundamentais para a composição dos instrumentos de coleta de dados (voltados à etapa da pesquisa empírica), os quais nos possibilitariam o estabelecimento de relações comparativas em busca de concordância, complementariedade ou contradição entre as premissas legais e os documentos da organização curricular, bem como a recontextualização e influência de ambos nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia do ensino médio das ECI.

Consideramos relevante iniciar as discussões pelo Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) que, apesar de ter sido revogado pela Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), como dito, norteou as dinâmicas de implementação e funcionamento das ECI durante os anos de 2016 e 2017, e traz consigo a essência do modelo escolar em tela (na sua dimensão legal), além de um evidente ponto de partida para a elaboração da posterior legislação do PEI/PB, que, de forma geral, aproveitou a maioria dos seus fundamentos e a experiência dos dois anos iniciais de prática das ECI e seus desafios operacionais, para se aprimorar enquanto projeto político, curricular, educacional etc.

O Decreto nº 36.408/2015 apresenta a seguinte ementa: “Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências” (Paraíba, 2015, p. 1). Chama-nos atenção, de início, a menção de observância à denominada Base Nacional Comum, já no primeiro artigo do decreto, colocando-a como referência para os métodos, conteúdos pedagógicos e gestão administrativa e curricular próprios do modelo de escola em tela. Causa-nos estranheza esta relação precoce das ECI com a base nacional, uma vez que a primeira versão desta só foi disponibilizada meses depois, precisamente em 16 de setembro de 2015, e ainda posteriormente submetida para discussão em escolas pelo país, no denominado “Dia D”, em 2 de dezembro de 2015, com possibilidade do envio de contribuições para o portal “basenacionalcomum.mec.gov.br” até o dia 15 do referido mês. Ou seja, é

emblemático uma versão preliminar do documento, em suposta fase de elaboração, já ser referência para o citado modelo de escola integral da Paraíba.

Em nossa compreensão, a referência à base curricular no decreto de criação das ECI não é casual e evidencia um caráter não efetivamente democrático no processo de elaboração dessa, pois demonstra que as consultas públicas e discussões propostas serviram para legitimar o documento perante os sujeitos atuantes na área da educação e a sociedade em geral, tendo pouco ou nenhum efeito prático de redirecionamento da perspectiva política e educacional já pensada inicialmente para a base, do contrário, é possível questionar: estaria o Governo do Estado da Paraíba atrelando e submetendo o seu novo modelo de escola a interesses desconhecidos? Outra revelação também evidente nesse processo é a potência do contexto da prática em influenciar e (re)definir as políticas educacionais (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2009), como nesse caso de conexões das experiências estaduais (no caso, a ECI) com a base curricular, antes mesmo de ser homologada.

O Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) apresenta uma expressiva quantidade de conceitos e termos específicos do modelo de escola em questão, em um notório movimento inicial de reterritorialização escolar de parte da rede pública de ensino da Paraíba, pautado na filosofia e em adaptações de processos e procedimentos administrativos do mundo empresarial, bem como introduzindo, via documentos curriculares oficiais, nomenclaturas distintas e até então pouco utilizadas no cotidiano escolar, que interpretamos como um mecanismo de geração do efeito de novidade e necessidade de reforma e redesenho das instituições, dos processos curriculares e pedagógicos e, em especial, da formações para os professores, em um cenário que intencionalmente desprestigia os conhecimentos acumulados historicamente, tanto os do fazer escolar (enquanto instituição) quanto os do campo didático, curricular e pedagógico. Este movimento fica evidente quando, já de início, o decreto em discussão define sua própria concepção de escola cidadã integral, no inciso I do art. 5.

[...] escola de ensino médio em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais e econômicos dirigidos ao pleno exercício da cidadania (Paraíba, 2015, p. 1).

Essa lógica explicativa se mantém para diversos outros termos e conceitos, com a evidente intenção de apresentar e delimitar os fundamentos operacionais do modelo escolar, são estes: jornada de trabalho com carga horária multidisciplinar, plano de ação da escola, pro-

grama de ação, projeto de vida, protagonismo juvenil, guia de aprendizagem, agenda trimestral, clubes culturais ou esportivos, tutorias e jornada escolar integral.

Quanto aos aspectos relacionados à atividade docente, o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) expressa diversos procedimentos e obrigações. Destacamos os principais e os apresentamos aqui como itens de corroboração do nosso argumento sobre a existência de um movimento de reterritorialização escolar presente no processo de implantação e expansão do modelo ECI. No documento, afirma-se um compromisso do governo com a valorização da carreira docente, mas o texto não faz nenhuma menção a condições mínimas de infraestrutura e de recursos materiais e humanos das ECI, que supostamente pudessem garantir aos docentes e discentes um processo de ensino-aprendizagem diferente do da escola de tempo parcial, tendo em vista a obrigatoriedade da jornada em tempo integral no ambiente escolar.

Sob o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI), instituído pelo decreto em discussão, os professores das ECI não podem ter outra atividade nos turnos manhã e tarde, e possuem carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 26 (vinte e seis) em sala de aula, em atividades multidisciplinares, e 14 (quatorze) para Estudos, Planejamento e Atendimento (EPA) (realizadas obrigatoriamente na escola), entre outras atividades. Vale ressaltar que o RDDI foi alterado pela Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018 (Paraíba, 2018), dessa forma, na próxima seção, discutiremos esta e outras mudanças promovidas pela citada legislação.

Dentre as várias obrigações atribuídas ao corpo docente das ECI pelo decreto em tela, destacamos aquelas que, em nossa compreensão, impactam diretamente no cotidiano dos professores e que possuem potencial para hipertrofiar sua jornada de trabalho, são estas: apoio a clubes culturais ou esportivos; desenvolvimento e implementação de Programa de Ação, anual, com objetivos, metas e resultados de aprendizagem; participação obrigatória em orientações técnico-pedagógicas e nos cursos de formações oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado, ou entidades por ela apontadas; elaboração de guias de aprendizagem, conforme orientação do coordenador pedagógico e sob orientação do diretor da escola; produção de material didático-pedagógico de sua área de conhecimento, conforme modelo próprio das ECI; substituição de professores dentro da área de conhecimento, em casos de ausências e impedimentos legais.

Nesse contexto de múltiplas atribuições ao corpo docente, fortemente influenciadas pelo que Saviani (2013a) denomina de neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, um aspecto fundamental que marca a atividade do magistério nas ECI é a ausência de estabilidade, tanto em relação à lotação na unidade escolar quanto em relação à permanência no modelo. Algumas considerações são importantes neste ponto,

uma vez que também fortalecem nosso argumento de tese sobre a reterritorialização escolar na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, ao longo do processo de implementação e expansão do modelo ECI, como discutido, a qual, em nossa compreensão, resulta em uma evidente precarização da atividade docente.

Desde o início da implementação do modelo ECI nas escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, no ano de 2016, foi público e notório o forte impacto gerado nas instituições e comunidades escolares indicadas pelo governo para operacionalizar o novo modelo. Sem poder de escolha nem diálogo, quase que do dia para a noite, as escolas foram informadas que passariam a ser “integrais” e que ocorreriam diversas alterações em suas rotinas. No caso do corpo docente, em resumo, os professores seriam removidos para outras escolas (mesmo que do quadro efetivo), ou, caso optassem, poderiam realizar um processo seletivo para integrar o cadastro de profissionais das ECI, porém sem garantias de permanecer atuando na mesma unidade escolar. Em alguns casos, os docentes puderam permanecer no turno da noite, se este já fosse oferecido pela instituição, observado o art. 3º do decreto:

[...] As ECIs funcionarão em período escolar integral, turnos manhã e tarde, com grade curricular definida por meio de portaria da Secretaria de Estado da Educação, sem prejuízo da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, caso a escola já ofereça essas modalidades em turno noturno (Paraíba, 2015, p. 1).

Apesar da possibilidade de prosseguimento no turno da noite, no caso das escolas que já ofereciam Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino regular neste turno, a opção pouco atenuou o impacto, tendo em vista as poucas vagas para a grande quantidade de docentes prestes a serem removidos.

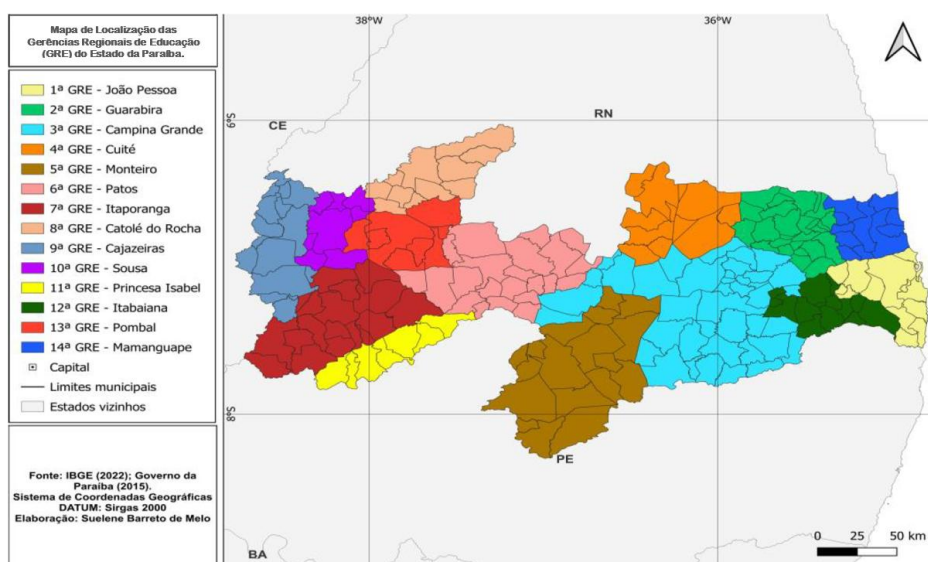
O primeiro processo seletivo foi regido pelo EDITAL Nº 013/2016-GS¹⁸ da SEE-PB, e foi destinado a compor um denominado “banco de reserva técnica” para a função de professor da respectiva disciplina de sua área de formação. De acordo com o referido edital, a seleção tinha caráter eliminatório e classificatório e foi realizada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). Foram exigidos como requisitos aos candidatos: experiência mínima de seis meses, curso de licenciatura com habilitação específica ou formação superior em área correspondente, exercício na função de professor da citada secretaria (exceto contratos de emergência), adesão voluntária à carga horária multidisciplinar de 40 (quarenta) horas e disponibilidade para o RDDI, entre outros critérios específicos que vedavam a participação.

¹⁸ <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/12/EDITAL-N%C2%B0-13-SELE%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-ESCOLA-CIDADAS-INTEGRAIS-E-ESCOLAS-CIDADAS-INTEGRAIS-TECNICAS.pdf>

No âmbito da nossa discussão acerca dos impactos da implementação do modelo ECI sobre a atividade docente, destacamos, no referido edital, os aspectos relacionados à convocação e realocação, os quais indicam que todos os classificados entrarão no citado banco de reserva técnica e nomeados quando surgir vaga, a critério da Secretaria de Educação, seguindo a ordem de classificação por Gerência Regional de Educação (GRE)¹⁹/Disciplina indicada pelo candidato, no momento da inscrição. Outro aspecto relevante é o apontamento para a possibilidade de designação dos selecionados e nomeados no processo seletivo para qualquer ECI ou ECIT da Gerência Regional de Educação (GRE) escolhida, independentemente de onde tenha sido realizada a inscrição ou a prova e que, uma vez aceita a nomeação por parte do professor, não seriam apreciados pedidos de remoção antes de 1 (um) ano de efetivo exercício na localidade para onde foi nomeado, exceto para casos previstos em lei ou quando do interesse da administração.

A relocação foi (e ainda continua sendo) um dos pontos de grande impacto para o magistério no processo de implementação e expansão do modelo escolar em questão, uma vez que gerou para os profissionais a incerteza sobre onde passariam a trabalhar. Em termos geográficos, o potencial de impacto dessa relocação é expressivo, uma vez que há regionais que abrigam dezenas de municípios, a exemplo da 3ª Gerência Regional de Educação (GRE), na qual se situa a cidade de Campina Grande e recebe o mesmo nome. Observemos a representação a seguir, que demonstra a área sob responsabilidade de cada GRE no território paraibano.

Mapa 1 – Gerências Regionais de Educação (GRE) da Paraíba



Fonte: Melo (2024, p. 42). Adaptado.

¹⁹ As Gerências Regionais de Educação (GRE) são setores institucionais responsáveis pelo gerenciamento das escolas estaduais em áreas específicas do território paraibano, abrangendo os 223 municípios do estado.

Ao observarmos o Mapa 1, é possível termos uma ideia do impacto que a relocação gerou sobre os professores que, por falta de opção de escolas regulares, foram obrigados a se submeter ao processo seletivo e tiveram que mudar de escola, em alguns casos, sendo encaminhados para outra cidade, após anos de trabalho e dedicação, com a vida já estabelecida em uma determinada localidade.

Com a expansão do modelo escolar, este processo se acentuou na proporção em que diminuía as opções de escolas regulares para relocação, uma vez que estas gradualmente foram sendo inseridas no programa. Aos docentes que optavam por não aderir à ECI e realizar o referido processo seletivo, havia a opção de serem removidos para escolas regulares, o problema é que essa possibilidade ficou mais restrita a cada ano, uma vez que a quantidade de professores necessitando de realocação aumentava gradualmente e a quantidade de escolas disponíveis se reduzia em ritmo acelerado, pois cada unidade que se tornava uma ECI, gerava um expressivo número de docentes para relocação e, automaticamente, uma unidade a menos como opção.

De acordo com o portal oficial do Governo da Paraíba²⁰, o Programa ECI foi implementado inicialmente em 100 escolas (66 ECI / 34 ECIT), no ano de 2016. Em 2019, passaram a ser 153 unidades escolares (85 ECI / 68 ECIT) e, no ano de 2020, o número chegou a 229 (129 ECI e outras 100 com cursos técnicos), momento em que a Paraíba passou a ser o estado com maior oferta de educação em tempo integral no Brasil. A partir do ano de 2021, com a expansão do modelo para mais 73 unidades escolares, a rede passou a contar com 302 escolas integrais (das quais 124 oferecem cursos técnicos) e todos os 223 municípios do estado passaram a ter pelo menos uma ECI.

Além do constrangimento da remoção obrigatória para muitos docentes (quando possível para outra escola regular), bem como da submissão a um processo seletivo de caráter classificatório e eliminatório, que não garantia localidades específicas para relocação (para quem se submeteu por escolha ou por falta de opção), para assumir o cargo de professor de uma ECI era necessário ainda participar de uma formação e, por fim, assinar um termo de compromisso. Após o referido processo, o que mais chama a atenção é a falta de estabilidade dos docentes nessas escolas, expressa nos termos do art. 13 do Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015, p. 2), que em seus incisos, condiciona a permanência de professores e gestores a aprovação em constantes avaliações de desempenho, externas ao ambiente escolar:

Art. 13. A permanência do professor ou gestor das ECIs está condicionada aos seguintes fatores:

²⁰ <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/escolas-cidades-integrais-1>

I – aprovação em avaliações anuais de desempenho aplicadas de acordo com critérios a serem estabelecidos pelo titular da Secretaria de Estado da Educação;

II – atendimento das condições estabelecidas neste decreto e em legislação correlata à sua atuação profissional.

Um ponto complexo desse processo foi o estabelecimento de um discurso de garantia aos docentes, da possibilidade de atuarem e permanecerem em uma ECI por escolha própria. Porém, como discutimos, esta escolha tem sido (e provavelmente continuará sendo) cada vez mais restrita, caso a expansão do modelo continue, cenário que obriga os professores que não concordam com o programa a se submeterem às suas dinâmicas cotidianas, processo com muitas nuances a serem analisadas, discutidas e debatidas, uma vez que não necessariamente coincidem com os textos prescritivos e que, no caso do presente estudo, configuram um de nossos objetivos de pesquisa, especificamente junto aos docentes de Geografia.

Além dos referidos aspectos relacionados à atividade docente, o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) também define algumas características curriculares, pedagógicas e administrativas para o modelo ECI. No âmbito do currículo, vale ressaltar a denominada gestão curricular própria, que, à luz das diretrizes e parâmetros da Base Nacional Comum²¹, abre espaço para dinâmicas gerenciais próprias dessas escolas, em parceria com organizações empresariais, a exemplo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Destaque também para a centralidade da concepção de protagonismo juvenil, estreitamente relacionada às aptidões individuais dos estudantes e seus respectivos projetos de vida, estes, estruturados sob os fundamentos e conceitos da Tecnologia de Gestão Escolar (TGE)²².

Ainda no âmbito do currículo das ECI, o decreto em tela faz referência a algumas questões importantes, são estas: grade curricular própria do modelo, a ser definida por meio de portaria da Secretaria de Estado da Educação; oferta de clubes culturais ou esportivos aos estudantes; avaliação anual dos processos didáticos, métodos, prática e gestão, bem como do desempenho dos estudantes e professores, por períodos e instrumentos definidos pela referida secretaria, sem prejuízos de avaliações externas, o que revela uma forte preocupação em viabilizar processos avaliativos de controle das atividades da escola e de seus sujeitos, que, em nossa compreensão, objetivam muito mais a responsabilização do magistério e da gestão escolar por eventuais problemas ou insucessos, na perspectiva neoliberal de *accountability* (Freitas, 2018), do que auxiliar a construção de práticas de mitigações ou soluções destes.

²¹ Por ser anterior a homologação da BNCC (Brasil, 2018a), o texto utiliza nomenclaturas diferentes para este documento.

²² Modelo de gestão administrativa, pedagógica e curricular das ECI.

Por fim, no campo dos aspectos curriculares presentes no decreto em discussão, destacamos o direcionamento do texto que atribui ao gestor da escola a obrigação de administrar os recursos físicos e humanos da ECI para a realização da parte diversificada do currículo e atividades de tutoria aos estudantes, levando em consideração os arranjos produtivos da localidade em que se situa a unidade escolar e os projetos de vida dos estudantes (Paraíba, 2015). Em nossa compreensão, a indicação de ações específicas da gestão escolar sobre o currículo denota uma predominância de intenções mercantis sobre os objetivos da parte flexível da organização curricular do modelo, o que significa, na prática, voltar boa parte da atividade escolar à formação de mão de obra para atuar nas atividades econômicas já desenvolvidas na localidade da escola, bem como para estimular o surgimento de novos empreendedores no campo vocacional de sua região geográfica.

Consideramos relevante essa preocupação curricular das ECI em direcionar esforços para uma formação escolar que atente às atuais dinâmicas do mercado de trabalho, à empregabilidade dos estudantes e ao desenvolvimento econômico da localidade em que se situa a escola, mas cabe questionar a ausência, no texto do decreto em análise, de diretrizes específicas alinhando a parte diversificada e tutoria dos estudantes com questões sociais, artísticas, culturais etc., da região da escola, com equivalência de prioridade como ocorre em relação à questão econômica, nos denominados arranjos produtivos da localidade, uma vez que essas e outras vocações e necessidades das regiões geográficas estão intrinsecamente relacionadas.

Em relação aos aspectos pedagógicos das ECI, o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) aponta para a existência de métodos e conteúdos pedagógicos próprios do modelo, também norteados pela Base Nacional Comum, como a discutida gestão curricular. Apesar de não os especificar, ao relacionarmos este apontamento com o conjunto de obrigações atribuídas a docentes, coordenadores e direção das ECI, evidenciamos, no documento em análise, um conjunto de diretrizes que configuram uma rotina pedagógica norteada por programas e planos de ação, guias de aprendizagem e outros instrumentos de ordem operacional, que notoriamente visam ao controle da atividade docente e dos demais profissionais em uma perspectiva empresarial de gestão escolar semelhante a empresas de mercado, uma vez que, mesmo participando da elaboração dos referidos documentos, são indicados modelos e procedimentos a serem seguidos pelas escolas.

Nesse contexto, uma questão que nos chama a atenção, em especial pelo nível de indefinição no texto do decreto em análise, é a abertura para, observadas as “possibilidades” da SEE-PB (sem citar quais seriam), a ECI contar com a presença de profissionais de “outras áreas”, além de “outros auxiliares e técnicos”, necessários ao bom desenvolvimento pedagó-

gico da instituição, conforme o art. 6º (Paraíba, 2015). No caso, compreendemos que a não especificação de quais seriam esses profissionais, de quais áreas, nem da forma como atuariam na escola, abre espaço para a entrada e formalização de profissionais não licenciados, sem formação pedagógica ou sem a mínima compreensão da área educacional atuarem diretamente na instituição. Dessa forma, consideramos essa abertura como mais uma evidência do processo de reterritorialização escolar das unidades em tempo integral da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

No tocante aos aspectos administrativos, o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) indica que a ECI possui gestão própria, conforme regulamentação, e, também nesse setor, observância da Base Nacional Comum. O corpo diretivo das unidades escolares que operam sob o modelo deve ser composto por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Também nos chama a atenção, no âmbito da gestão administrativa das ECI, a falta de estabilidade do cargo de gestor escolar e a submissão deste a avaliações, assim como ocorre em relação aos professores, conforme observamos no art. 13.

Art. 13. A permanência do professor ou gestor das ECIs está condicionada aos seguintes fatores:

I – aprovação em avaliações anuais de desempenho aplicadas de acordo com critérios a serem estabelecidos pelo titular da Secretaria de Estado da Educação;

II – atendimento das condições estabelecidas neste decreto e em legislação correlata à sua atuação profissional [...] (Paraíba, 2015, p. 2).

Em nossa compreensão, essa ausência de estabilidade ratifica o fato das escolas da Paraíba não poderem mais escolher, através de eleições, seus diretores. O processo de provimento do cargo de diretor e vice-diretor era regido, até 2017, pela Lei nº 7.983, de 10 de abril de 2006 (Paraíba, 2006a), que assegurava a nomeação dos referidos cargos pelo Chefe do Poder Executivo Estadual, após escolha realizada pela comunidade escolar, através de processo eletivo. Esta Lei foi tornada inconstitucional, em 15 de setembro de 2016 (com efeitos modulados para 180 dias, contados da comunicação oficial ao presidente da Assembleia Legislativa e ao Governador), após decisão proferida pelo Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) que acatou a ação direta de inconstitucionalidade N.º 0117689-57.2012.815.0000, proposta pelo Ministério Público Estadual, passando a nomeação dos cargos de diretor e vice-diretor das escolas estaduais a serem novamente uma escolha exclusiva do Governador do estado.

Por fim, ao analisarmos os aspectos administrativos das ECI, presentes no Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015), fica evidente o cenário de submissão do modelo escolar a uma cultura gerencialista de avaliação de metas, objetivos e resultados, teoricamente pautada em

critérios, instrumentos e períodos avaliativos estipulados pela SEE-PB. A questão é que, na prática, essa cultura passou a ser cada vez mais influenciada e direcionada pelo setor privado, processo que também se tornou viável através do art. 21 do citado decreto, que indica a possibilidade da Secretaria de Estado da Educação firmar convênios, termos de parceria e instrumentos congêneres para realizar ações em prol das escolas (Paraíba, 2015), bem como através do avanço da política neoliberal sobre a gestão da educação pública na Paraíba, conforme as discussões de Araújo, Lima e Sousa Júnior (2020) e Carvalho e Rodrigues (2019).

3.3 O Programa de Educação Integral da Paraíba e as ECI: expansão, aprimoramento ou aprofundamento do modelo?

Conforme apresentamos na seção anterior, o Governo da Paraíba criou o Programa de Educação Integral (PEI/PB) por meio da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018 (Paraíba, 2018), que, além das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), também é composto pelas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e pela Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS). A citada Lei também institui o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) e dá outras providências.

Antes de adentrarmos à discussão das questões relacionadas à prática docente e aos aspectos pedagógicos, curriculares e administrativos do PEI/PB, vale ressaltar que o presente estudo é delimitado no âmbito das ECI propedêuticas, por isso, na seção anterior, iniciamos as discussões sobre a legislação e organização curricular desse modelo escolar analisando o Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 (Paraíba, 2015), que, mesmo tendo sido revogado pela Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), teve praticamente todo o seu conteúdo aproveitado, com poucas modificações (acrescentando ou retirando detalhes) e novos direcionamentos, que trataremos a seguir.

Um detalhe importante é que a citada Lei nº 11.100/2018 foi alterada pela Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019 (Paraíba, 2019), majoritariamente para atualizar as menções à Secretaria de Estado da Educação (SEE), que passou, em 2019, a ser denominada de Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT)²³, e para inserir o Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA), mais um modelo institucional que passou a compor o PEI/PB.

²³ Em janeiro de 2023, após reeleição e início do 2º mandato do Governador João Azevedo, do PSB, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT) voltou a ser denominada de Secretaria de Estado da Educação (SEE), uma vez que foi desmembrada e criada a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Ensino Superior (SECTIES).

Em sua ementa, a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), de autoria do Poder Executivo do Estado da Paraíba, traz a seguinte redação:

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. (Paraíba, 2018, p. 1).

É importante ressaltar que a inserção do modelo ECI no PEI/PB ocorreu após mais de dois anos de efetiva operação em 100 unidades escolares: 66 Escolas Cidadãs Integrais e 34 Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, em um movimento que notoriamente objetivou o aprofundamento teórico-metodológico e a expansão do referido modelo escolar.

Dessa forma, evidenciamos que o contexto da prática (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2009) influenciou e (re)direcionou a elaboração da citada legislação, a qual compreendemos (para além de sua finalidade de regulamentação legal das escolas que o integram) como uma nova prescrição curricular base do modelo ECI, a partir de sua publicação, que, valendo-se da experiência obtida com as unidades escolares em funcionamento, busca aprimorá-lo e consolidá-lo no tocante aos seus objetivos pedagógicos, curriculares e administrativos. Observemos o art. 1º da referida Lei.

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual (Paraíba, 2018, p. 1).

Portanto, podemos afirmar que no âmbito estadual, o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) e o contexto da prática curricular das escolas que tiveram o modelo implementado a partir do ano de 2016, somados às alterações realizadas na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a avançada produção do texto final da BNCC (Brasil, 2018a) (homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo MEC) no âmbito nacional, nortearam a elaboração da Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) e, por conseguinte, são as bases das atuais diretrizes das ECI, em uma evidente relação de influência mútua entre a política curricular estadual e a nacional.

Essa constatação nos levou a optar pela análise da atual legislação que regulamenta o PEI/PB estabelecendo relações desta com o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015), pois entendemos que, especificamente no âmbito das ECI, desconsiderar o decreto de criação destas escolas e os mais de dois anos de experiência prática nas unidades escolares norteadas por

este, seria negligenciar o processo histórico de formação e desenvolvimento da organização curricular em análise, tanto no nível prescritivo quanto no prático. Em termos metodológicos, mantemos o foco da discussão nas questões relacionadas à prática docente, aos aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos, presentes na Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018).

Assim como observamos no Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) em relação às ECI, a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) apresenta conceitos e termos específicos que buscam caracterizar o PEI/PB e seus modelos escolares, aproveitando os já existentes no referido decreto (com pequenas alterações) e inserindo novos, o que, em nossa compreensão, aprofunda o movimento de reterritorialização escolar de parte da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, já evidente na criação e implementação das ECI, marcadas pela adaptação instrumental de processos logísticos e operacionais do contexto empresarial para o escolar, evidenciada na inserção de concepções administrativas, curriculares e pedagógicas “próprias”, sem referências a debates e estudos acadêmicos ou correntes teóricas do campo da educação.

Nesse contexto, considerando as suas finalidades, a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) define os seguintes termos e conceitos: Diretrizes Operacionais das ECI, ECIT e ECIS, Desenvolvimento Integral, Projeto Pedagógico de Educação Integral, Projeto Político Pedagógico, Escola Cidadã Integral, Escola Cidadã Integral Técnica, Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, Jornada de Trabalho com Carga Horária Integral, Plano de Ação da Escola, Programa de Ação, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Guia de Aprendizagem, Agenda Bimestral, Clubes de Protagonismo, Tutoria, e Jornada Escolar Integral.

No geral, compreendemos que esse conjunto de definições é pautado em uma perspectiva escolar orientada pela lógica empresarial neoliberal, que busca operacionalizar uma dinâmica educacional supostamente eficiente em atingir objetivos, cumprir metas e apresentar resultados, independente dos impactos sociais causados pelo processo, como por exemplo o caso dos estudantes que não conseguem estudar em período integral e ficaram sem opção de estudar à noite em uma escola próxima de sua residência, devido ao fechamento deste turno na maioria das ECI.

Essa questão se intensificou com a expansão e aprofundamento do modelo inicial em detrimento do ensino médio regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecidos por algumas ECI, à noite, pois em relação ao funcionamento dos períodos escolares, a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) não faz menção ao turno da noite, e aponta, no Parágrafo único do art. 4º, para a possibilidade de “transferência” gradual ou imediata de ambos, sem explicitar para onde nem de que forma ocorreria esse processo.

Art. 4º As ECI, ECIT e ECIS funcionarão em período escolar integral, turnos manhã e tarde, com grade curricular definida por meio de diretriz da Secretaria de Estado da Educação, sem prejuízo da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, caso a escola já ofereça essas modalidades.

Parágrafo único. Em caso de prejuízo ao cumprimento do Modelo de Gestão e Pedagógico das ECI, ECIT e ECIS, o titular da Secretaria de Estado da Educação decidirá pela permanência da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, podendo ocorrer a transferência de forma gradual ou imediata (Paraíba, 2018, p. 1).

Nos primeiros anos das ECI (2016-2018) em Campina Grande - PB, houve uma expressiva migração de estudantes do período integral para o turno da noite em muitas escolas (evidenciada nos diálogos que estabelecemos com os(as) docentes na pesquisa empírica), mudanças provavelmente impulsionadas pela falta de condições socioeconômicas de permanência integral nos turnos manhã e tarde. Nesse contexto, a providência tomada pela Secretaria de Educação foi a gradual extinção do ensino médio regular noturno nas ECI, que passaram a ofertar apenas a EJA. A partir da publicação da Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), houve o fechamento total do turno da noite na maioria das ECI, como dito, gerando um imensurável prejuízo à comunidade e em especial aos estudantes trabalhadores, que só conseguiam frequentar a escola no citado turno.

Para além da apresentação e breve discussão de dados sobre a redução de matrículas nas ECI, como faremos no capítulo 5 (no contexto da apresentação das escolas que compõem o presente estudo), uma análise detalhada das causas e consequências do citado fenômeno no turno integral das ECI, ao longo dos anos, bem como dos impactos sociais e econômicos do fechamento dos turnos da noite em muitas destas, extrapolaria nosso objeto de estudo, dessa forma, sugerimos esses temas para outras pesquisas, uma vez que envolvem questões de extrema pertinência para a compreensão das consequências da implementação e rápida expansão do modelo ECI na Paraíba. Consideramos que tais análises, a exemplo do estudo de Melo (2024), revelariam muito do êxito ou do fracasso geográfico da política de seleção das escolas em que houve implementação do citado modelo, bem como auxiliaria a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB) em um possível reordenamento da oferta de ensino em tempo integral nas escolas estaduais.

No tocante aos aspectos relacionados à atividade do magistério, chama a atenção na Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) a ausência da menção do compromisso do governo com a valorização da carreira docente, presente no Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015). Consideramos essa ausência bastante emblemática, e propomos a seguinte questão: estariam os professores das ECI tão satisfeitos com a carreira profissional, à época da criação do PEI/PB, naquele apresentado e discutido contexto de impactos em suas vidas profissionais e até pesso-

ais (ao longo da implementação do modelo), que com isso se justificasse não ser mais necessário mencionar a intenção de valorização da carreira docente no texto da citada lei? Compreendemos que além de manter a menção inicial do citado decreto, no PEI/PB poderiam ter sido apresentadas novas ações de valorização do magistério.

No tocante à carga horária dos docentes, há uma alteração no RDDI em relação à configuração inicial das ECI. No PEI/PB, mantém-se a jornada multidisciplinar de 40 (quarenta) horas semanais, porém, há um aumento de 26 (vinte e seis) para 28 (vinte e oito) horas em sala de aula, e uma redução de 14 (quatorze) para 12 (doze) horas de Estudos, Planejamento e Atendimento (EPA). Chama-nos atenção o fato de, além das citadas atividades no âmbito das horas “extraclasse”, os docentes necessitarem estar disponíveis para substituir professores que precisarem se ausentar, de forma planejada ou não, na mesma área de conhecimento ou em outra.

Na prática, este mecanismo administrativo de substituição de professores tem gerado mal-estar entre os profissionais, conforme verificamos na pesquisa empírica, uma vez que impõe conflitos entre aquele que necessita se ausentar (com a devida justificativa) e os elegíveis substitutos, que passam a questionar os motivos da ausência do colega de trabalho e os critérios dessas substituições, uma vez que a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) não os especifica. O problema se agrava nos casos não planejados, que geram situações desafiadoras (segundo os(as) docentes participantes do presente estudo), havendo contextos em que o professor que realizará a substituição sequer recebe plano de aula, material e orientações específicas para trabalhar na turma, o que resulta em improvisos ou redirecionamentos do processo pedagógico, ainda que pontualmente.

Além da citada carga horária e da obrigatoriedade de substituir professores, dentro ou fora da área de conhecimento, a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) aponta para diversas outras atribuições específicas dos docentes das ECI. Assim como fizemos na análise do Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015), discutiremos a seguir aquelas que, em nossa compreensão, impactam diretamente no cotidiano dos profissionais do magistério, a exemplo da obrigatoriedade de participação em orientações técnico-pedagógicas e formações continuadas, oferecidas pela SEE-PB ou entidades por ela apontadas.

Presente desde o início da implementação do modelo, consideramos esse movimento formativo interessante, com ressalvas ao fato de ser obrigatório. Por isso, ao discutirmos essa questão com os(as) docentes nas escolas, evidenciamos que muitas dessas formações não despertam o interesse dos(as) profissionais, por não terem proximidade efetiva com a prática cotidiana da escola, não gerando, portanto, resultados satisfatórios. Outro fator de desestímulo é

que, às vezes, as formações são oferecidas por videochamada e em horário distinto do expediente (já integral), o que gera resistência por parte de muitos(as) docentes em participar.

Outra atribuição específica dos professores das ECI é a elaboração bimestral do documento denominado como Guia de Aprendizagem, definido da seguinte forma no inciso XIII do art. 6º da Lei nº 11.100/2018:

XIII – Guia de Aprendizagem: documento elaborado bimestralmente pelos professores, sob a orientação dos coordenadores das suas respectivas áreas de ensino, sendo destinado ao planejamento das atividades de docência, de comunicação e acompanhamento pelas famílias e autorregulação da aprendizagem dos estudantes (Paraíba, 2018, p. 1).

No âmbito da elaboração desse documento, consideramos que o texto da citada lei abre caminho para uma relativa perda de autonomia dos docentes em relação às suas concepções teóricas e metodológicas, uma vez que precisam elaborar o Guia de Aprendizagem de acordo com orientações de um coordenador de área que, para além do pensar diferente (construtivo e fundamental na produção e evolução do conhecimento), não necessariamente possui a mesma formação e/ou concepções didáticas e pedagógicas que o professor em questão e, por estar investido de relativa autoridade, pode coagi-lo a adotar perspectivas teóricas e práticas que não necessariamente seriam as escolhidas pelo professor para o trato de determinadas temáticas.

Outra atribuição que nos causa estranheza, imposta aos docentes das ECI pela Lei em tela, é a realização de Tutoria, atividade definida da seguinte forma pelo inciso XVI do art. 6º da Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018, p. 1): “[...] processo pedagógico realizado pelos professores indicados, destinado a propiciar ao estudante o acompanhamento e orientação das suas atividades tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal”. Sobre essa atribuição, questionamos os(às) professores(as) participantes da pesquisa se ocorre extrapolação de sua atividade docente com o “acompanhamento e orientação” de questões pessoais dos estudantes, o que foi confirmado pela maioria, que também revelou haver ganhos educacionais quando a Tutoria ocorre norteadas por parâmetros de natureza meramente pedagógica. Em nossa compreensão, nenhuma das incumbências direcionadas aos docentes pela LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), lei hierarquicamente superior e que deve ser observada pelas demais no âmbito educacional, respaldam a citada responsabilidade imposta aos profissionais do magistério pela Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), no tocante a “questões pessoais” dos estudantes, observemos o art. 13 da citada LDBEN:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996, art. 13).

Dessa forma, compreendemos que a Tutoria desenvolvida pelos(as) professores(as) das ECI, ao adentrar em esferas de trabalho que extrapolam seu campo formativo, gera como consequência uma hipertrofia de sua atividade profissional, uma vez que questões de cunho pessoal dos discentes devem ser acompanhadas por outros profissionais da escola, a exemplo do assistente social e do psicólogo educacional.

A Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) também indica algumas atribuições específicas dos professores, que até possuem aspectos convencionais em relação aos campo profissional do magistério, mas que trazem detalhes que chamam atenção, são estas: desenvolvimento e implementação de um programa de ação anual, que indique objetivos, metas e resultados de aprendizagem, e a elaboração de material didático-pedagógico dentro da área de conhecimento, em conformidade com o modelo próprio das ECI. Na sequência, propomos algumas reflexões sobre estas duas atribuições.

Em relação a metas e resultados de aprendizagem, compreendemos que estes são indicadores questionáveis, uma vez que propõem mensurar, de forma objetiva, quanto o estudante deveria ter aprendido e quanto supostamente aprendeu, através de avaliações por competências, o que propaga a ideia de ser possível quantificar aprendizagem, da qual discordamos, pois compreendemos que o processo ensino-aprendizagem é essencialmente qualitativo. Na pesquisa empírica, dialogamos com os(as) docentes sobre essa questão da preocupação do modelo em relação a resultados mensuráveis, os(as) quais, de forma geral, afirmam cumprir o procedimento burocrático de realização das constantes avaliações e o estabelecimento das respectivas “notas”, mas que tal processo pouco ou nada contribui com a educação dos estudantes, não resultando, portanto, em melhorias efetivas para o processo pedagógico.

Outro aspecto intrigante presente nas citadas atribuições dos professores é a requisição de elaboração de material didático-pedagógico nos moldes das ECI, por área de conhecimento, atribuição que, na prática, verificamos que não se configura como uma imposição, uma

vez que os(as) docentes afirmam ter relativa autonomia quanto aos materiais a serem utilizados, desde que estes estejam de acordo com o planejamento da área.

Por fim, no âmbito dos aspectos relacionados à atividade docente, presentes na Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), destaque para dois itens com forte impacto no cotidiano dos profissionais, verificados na pesquisa empírica: a necessidade de assumir a coordenação de área²⁴, quando houver disponibilidade de carga horária e for recomendado pelo coordenador pedagógico da escola, e a manutenção da ausência de estabilidade dos profissionais no PEI/PB, uma vez que, como discutimos no decreto de criação das ECI, todos que atuam no modelo escolar, tanto concursados (que aderiram por opção ou não) quanto contratados, têm a permanência condicionada à avaliação de desempenho, podendo retornar a uma escola regular em caso de desistência ou exclusão (se efetivos), processo que tem se tornado difícil devido à expansão do modelo, deixando os docentes cada vez mais sem opção e, portanto, submissos(as) às particularidades das ECI.

O problema que constatamos na obrigatoriedade de assumir a coordenação de área é que o professor precisa se manter com 20 (vinte) aulas nas turmas da escola, passando a acumular as atribuições inerentes às duas atividades. Também é questionável se não seria mais adequado a função de coordenador ser exercida por profissionais com formação em Pedagogia, o que possivelmente equilibraria as definições teórico-metodológicas dos planejamentos, ao serem reduzidas as influências dos campos disciplinares e, em ambos os casos (tanto para um professor quanto para um pedagogo), o profissional ter dedicação exclusiva para o desenvolvimento da atividade, pois evidenciamos, no diálogo com os(as) professores(as), que no atual formato ocorre uma sobrecarga de trabalho.

Em relação aos aspectos curriculares, a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) mantém praticamente os mesmos direcionamentos que o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015). Destaque para a manutenção das seguintes questões: grade curricular própria, referenciada na BNCC; avaliações anuais internas de processos didáticos, métodos, prática e gestão, bem como de estudantes e professores, por períodos e instrumentos definidos pela Secretaria de Educação, sem prejuízos de avaliações externas; projeto de vida do estudante como centro do currículo e, portanto, das atividades escolares; e os clubes, agora denominados como clubes de protagonismo.

²⁴ Nas ECI, as áreas de conhecimento, a exemplo da denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta por Geografia, História, Filosofia e Sociologia, possuem um coordenador de área, no caso, um professor, que passa a acumular a atividade docente e as atribuições específicas do “cargo”, definidas pela Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018).

No PEI/PB, destaque também para a inserção de Diretrizes Operacionais para os modelos escolares que o compõem, documento assim definido no inciso I do art. 6º da Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018, p. 1):

I – Diretrizes Operacionais das ECI, ECIT e ECIS: instrumento que visa orientar acerca da operacionalização das rotinas escolares e subsidiar a organização das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, documento este elaborado pela Secretaria de Estado da Educação.

Consideramos positiva a implementação dessas diretrizes operacionais específicas e sua definição no texto da legislação, em especial por sua elaboração ficar a cargo da SEE-PB. Em nossa compreensão, esse movimento demonstra a intenção do estado, de manter sob domínio do poder público os direcionamentos administrativos, pedagógicos e curriculares das ECI, questão não especificada no Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) e que abria margem para uma desmedida influência e atuação de organizações empresariais na gestão dessas escolas.

A Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) também não promove alterações substanciais em relação ao decreto de criação das ECI no tocante aos aspectos administrativos e pedagógicos, observamos apenas pequenas mudanças em alguns itens e a inserção ou retirada de alguns direcionamentos, que podem até não resultar em alterações efetivas na prática curricular, mas que projetam possíveis mudanças conceituais do modelo escolar e evidenciam a busca pelo seu aprimoramento.

O próprio conceito de Escola Cidadã Integral apresentado no PEI/PB, no inciso V do art. 6º da Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), mantém praticamente os mesmos termos da concepção inicial, apresentada no inciso I do art. 5º do Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015), mas insere o ensino fundamental II (o que revela expansão do modelo) e retira a perspectiva de “valores econômicos” como premissa de consciência dos sujeitos em formação para o exercício da cidadania, o que demonstra relativa preocupação em priorizar valores sociais como base do processo. Em nossa compreensão, apesar da manutenção da “formação de indivíduos”, trata-se de um importante detalhe com potencial de aprimoramento das ECI, pois discordamos de processos escolares que priorizam a lógica mercantil-econômica como fundamento educacional. Para fins de comparação, observemos a definição de ECI nos dois documentos citados.

I – Escola Cidadã Integral – escola de ensino médio em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos

protagonistas e conscientes de seus valores sociais e econômicos dirigidos ao pleno exercício da cidadania (Paraíba, 2015, p. 1, grifo nosso).

V – Escola Cidadã Integral: escola de Ensino Médio e Fundamental II em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (Paraíba, 2018, p. 1, grifo nosso).

Chama a atenção quando a atual legislação atribui ao cargo de Coordenador Administrativo-Financeiro (CAF)²⁵ a obrigatoriedade de elaboração anual do “seu” Programa de Ação, contendo objetivos, metas e resultados de aprendizagem. Em nossa compreensão, esse direcionamento revela uma concepção de aprendizagem advinda do universo empresarial, que, como discutimos, a partir da lógica mercantil acredita poder mensurá-la com base na lógica positiva e, portanto, transformá-la em um produto a ser entregue pelos sujeitos envolvidos, como resultado do processo, concepção da qual discordamos pois, para nós, a aprendizagem escolar é majoritariamente caracterizada por aspectos subjetivos e qualitativos.

No âmbito pedagógico/curricular, outra evidência que coaduna com a ideia de possíveis mudanças de perspectiva teórica das ECI é a alteração trazida pelo PEI/PB em relação à concepção inicial do denominado Projeto de Vida (centro do currículo). Verificamos que a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018, p. 1) ao definir Projeto de Vida, no art. 6º, XI, como “[...] um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro;”, exclui como referência de elaboração os fundamentos e conceitos da Tecnologia de Gestão Escolar (TGE), anteriormente apontada pelo Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015) como base teórica para a produção do citado documento, a qual se configura como uma concepção de gestão que possui estreita relação com a lógica mercantil aplicada à educação. Uma vez que a TGE não é citada como referência em nenhum item do PEI/PB, consideramos a sua exclusão, um aprimoramento.

Como analisamos e discutimos os demais aspectos pedagógicos e curriculares das ECI na seção anterior, seria repetitivo tratá-los novamente aqui, tendo em vista a predominante manutenção desses no PEI/PB. Entretanto, apresentamos na sequência alguns questionamentos advindos desse contexto de poucas alterações e, portanto, de reafirmação da lógica inicial do modelo escolar.

A manutenção quase integral dos aspectos pedagógicos e curriculares iniciais das ECI no PEI/PB e as sutis (porém relevantes mudanças) trazidas pelo texto da lei em discussão, que

²⁵ Função que passa a compor o corpo diretivo da equipe gestora escolar das ECI, ECIT e ECIS, a partir da Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), assumida pelos servidores que até então ocupavam o cargo de vice-diretor.

pressupõem priorizar o social no âmbito do seu próprio conceito de escola e de projeto de vida dos estudantes, evidenciam que o contexto da prática (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2009) influenciou e (re)definiu a política curricular do ensino médio em tempo integral na Paraíba. Nesse sentido, questionamos: a continuidade da lógica curricular em discussão, com pontuais alterações, após mais de dois anos de prática do modelo nas escolas, à luz do Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015), seria um sinal de êxito dessa concepção escolar e de sua lógica pedagógica, curricular e administrativa? Em caso afirmativo, para atender a quais interesses? Tendo em vista a expressiva redução de matrículas nas ECI ao longo dos anos, conforme discutiremos no capítulo 5 desta pesquisa.

Vale ressaltar que nesse contexto de absorção quase completa dos direcionamentos presentes no decreto em tela pela Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), ocorreu uma expansão territorial do programa (consideradas as novas implementações em unidades escolares de várias cidades do estado, nos anos de 2019 a 2021) e o aprofundamento teórico e metodológico do modelo ECI, evidente nos novos conceitos presentes na atual legislação.

Em termos administrativos, o PEI/PB também mantém a perspectiva inicial das ECI no tocante à gestão administrativa própria, conforme regulamentação, observada a BNCC (Brasil, 2018a), entretanto, há uma alteração no corpo diretivo da denominada equipe gestora escolar, que passa a ser composta pelos seguintes membros: diretor, coordenador administrativo-financeiro e coordenador pedagógico²⁶.

Fica evidente a intenção do estado da Paraíba em expandir e aprofundar as concepções dos “tipos” escolares que constituem o PEI/PB no art. 21 da Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), que aponta para uma equipe de implantação do Programa ECI, ECIT e ECIS, constituída pelo titular da Secretaria de Educação como Comissão Executiva de Educação Integral, com vistas à operacionalização, implantação, regulação e funcionamento das escolas. Há no referido artigo da lei, as atribuições da citada comissão, as quais denotam um caráter fortemente técnico e fiscalizador das dinâmicas administrativas, curriculares e pedagógicas das escolas, pautado no acompanhamento e cumprimento dos planos de ação, dos calendários e agendas bimestrais, da execução de projetos, das metas de desempenho, da avaliação dos profissionais, entre outras atribuições voltadas à expansão do modelo, conforme podemos observar no incisos IV, VII e XI do referido art. 21:

²⁶ Em 2024, está em curso um processo de seleção para os cargos de provimento em comissão do corpo diretivo das escolas estaduais da Paraíba, especificamente diretor escolar e coordenador pedagógico, pautada na Lei nº 13.010, de 29 de dezembro de 2023 (Paraíba, 2024d). Vale ressaltar que a citada lei, no item Das Disposições Finais, revoga os Arts. 12 e 13 da Lei nº 11.100/2018 (Brasil, 2018) (que versavam sobre processo seletivo para professores, diretores, coordenadores administrativo-financeiros e coordenadores pedagógicos das ECI, ECIT e ECIS), dentre outras legislações.

IV – propor e apoiar a definição das Unidades de Ensino que participarão da rede das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, de acordo com as metas e as diretrizes políticas administrativas e financeiras da Gestão Estadual;

[...] VII – formular a política de educação Integral no âmbito da Secretaria Estadual de Educação;

[...] XI – apoiar o Secretário de Educação no planejamento para a expansão das ECI e ECIT e definir padrões básicos de funcionamento das ECI, ECIT e ECIS (Paraíba, 2018, p. 3).

Podemos afirmar que a constituição da Comissão Executiva de Educação Integral e o detalhamento de suas atribuições é uma relevante inserção realizada pela Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), considerada a possível amplitude de atuação dessa equipe, que deve atuar tanto no nível prático da escola (e suas dinâmicas cotidianas), quanto no nível teórico e administrativo da Secretaria de Educação, influenciando a (re)definição das políticas no âmbito da educação integral do estado. Com base no Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2009) interpretamos ser a referida comissão um setor administrativo estratégico para a expansão e o aprofundamento do modelo, que também pode resultar em aprimoramento, caso se estabeleçam efetivos e construtivos diálogos entre unidades escolares e Secretaria de Educação, via comissão, o que depende de sintonia entre os posicionamentos político-pedagógicos dos profissionais da escola e da equipe do Governo.

Trata-se de um cenário desafiador, uma vez que o PEI/PB promove, no geral, a continuidade e a intensificação da cultura gerencialista inicial das ECI, com pontuais aspectos de aprimoramento (como discutimos), mas que continua teoricamente pautada em metas, objetivos, resultados e responsabilizações, com base em processos típicos da lógica mercantil-empresarial.

Para concluirmos esta seção, vale ressaltar a existência da Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019 (Paraíba, 2019), uma vez que a mesma compõe, juntamente com a Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), a atual legislação que norteia o PEI/PB, do qual fazem parte as ECI, instituições onde desenvolvemos as análises empíricas do presente estudo, apresentadas e discutidas no capítulo cinco.

Como afirmamos, a Lei nº 11.314/2019 (Paraíba, 2019) promove alterações pontuais na Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018), a maioria delas para atualizar a nomenclatura da Secretaria de Estado da Educação (SEE) que, a partir de 2019, passou a ser denominada como Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT). Vale ressaltar que esta mudou novamente para o nome anterior a partir de 2023, como discutimos. Em termos de conteúdo, a Lei nº 11.314/2019 (Paraíba, 2019) insere um novo modelo escolar: o Centro de

Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA), o que exige alterações na Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) para contemplar aspectos específicos deste, em especial os relacionados ao ensino fundamental, porém, não há alterações substanciais quanto às diretrizes docentes, curriculares, pedagógicas e administrativas das demais escolas, sobretudo das ECI.

3.4 Encaminhamentos dialógicos

Concluímos este capítulo estabelecendo conexões entre as discussões nele realizadas e as próximas etapas da presente pesquisa, bem como propondo algumas reflexões sobre suas contribuições para a consolidação de nossos argumentos. Dessa forma, sintetizamos aqui os questionamentos, as evidências e ilações resultantes das análises e, a partir dessas, com vistas ao diálogo, delineamos alguns apontamentos para possibilidades de aprimoramentos da organização curricular das ECI e do ensino-aprendizagem de Geografia nelas desenvolvido.

Com base na discussão do desenvolvimento histórico do conceito de educação integral, compreendemos que há diversas abordagens e concepções teóricas para essa perspectiva educacional, dentre as quais destacamos a sócio-histórica e a contemporânea. O debate entre ambas possibilitou a reflexão de que uma formação holística, multidimensional e efetivamente direcionada para uma formação cidadã plena, requer muito mais do que a mera ampliação do tempo diário da jornada escolar.

Dessa forma, ao discutirmos as experiências históricas de “educação integral” no Brasil e como esta perspectiva foi se alterando ao longo do desenvolvimento da educação no país, tornando-se muito mais assistencialista do que pedagógica, é necessário questionarmos os atuais programas de escola em tempo integral, marcados pela presença de organizações empresariais e pela forte influência do neoliberalismo na definição das políticas educacionais, situados, portanto, em um contexto adverso à formação integral, resultante do alinhamento desses ao regime de acumulação flexível voltado à formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, que os limita a uma cidadania mutilada (Santos, 1987).

As teses dos autores com os quais dialogamos neste capítulo, fundamentam as evidências de que a ECI se configura, até então, como um modelo escolar em tempo integral, fortemente marcado pelo viés mercantil e, portanto, relativamente distante da concepção de educação integral que compreende o ser humano holisticamente, ou seja, em sua integralidade, como discutido. Esta compreensão corrobora as análises e discussões sobre os aspectos curricu-

lares, pedagógicos e administrativos das ECI, que apontam para um alinhamento entre a estrutura de seu currículo e a perceptiva mercantil de educação, por nós discutida no capítulo dois.

Para o aprimoramento da organização curricular das ECI e seu respectivo ensino-aprendizagem de Geografia, propomos a sua revisão à luz da concepção sócio-histórica de educação integral, bem como a secundarização da perspectiva curricular por competências (marcadas pelo aspecto mercantil) pela primazia do trabalho pedagógico pautado no conhecimento escolar, o qual viabiliza o desenvolvimento de competências sociais (Borges, 2010) e uma igualitária possibilidade de acesso aos saberes historicamente desenvolvidos pela sociedade, que, em nossa compreensão, requerem evolução por continuidade, resultante de processos de produção de conhecimentos sintonizados com as possibilidades técnica e tecnológica de sua época, observando a história e projetando o futuro, em um movimento dialético voltado ao progresso das múltiplas dimensões da sociedade: científica, cultural, social, econômica, ambiental, artística etc. Prosseguiremos essa discussão nos capítulos seguintes.

No contexto da criação e implementação das ECI e do PEI/PB, evidenciamos um processo que denominamos como reterritorialização escolar, caracterizado pela inserção de processos logísticos e operacionais típicos do universo empresarial adaptados para a escola, que a partir da troca ou inserção de nomenclaturas e perspectivas administrativas, curriculares e pedagógicas, bem como da progressiva retirada de autonomia dos docentes e demais profissionais da educação, redesenha concepções, instrumentos e procedimentos básicos da escola e da rotina dos professores, a exemplo dos fundamentos e metodologias da disciplina escolar, dos limites profissionais da atuação docente, dos planos de aula e reuniões pedagógicas etc., sobre os quais esses possuíam autonomia.

Trata-se de um movimento que também se fortalece com a implementação de uma cultura avaliativa fundamentada na obrigação da elaboração e preenchimento de diversos documentos que possibilitem o controle do processo por coordenadores, supervisores e comissões oficiais, bem como de novas rotinas constituídas por procedimentos técnicos e burocráticos que hipertrofiaram a atividade docente.

Observamos no texto de criação do PEI/PB (Paraíba, 2018) uma sucinta revisão da cultura que marca os anos iniciais de operação das ECI, provavelmente fruto das disputas de projetos educacionais que também ocorrem na escala estadual e que são intrínsecas às produções, recontextualizações e revisões curriculares. Porém, como não verificamos maiores repercussões dessa revisão na prática, seguimos argumentando em favor de efetivos redirecionamentos no modelo ECI.

Compreendemos que o aprimoramento curricular e pedagógico das ECI e suas possibilidades de ensino-aprendizagem de Geografia requerem o imediato reestabelecimento da autonomia dos professores e demais profissionais da educação que desenvolvem esse modelo no cotidiano das escolas, estes indubitavelmente podem fortalecer a sociedade no sentido da resistência aos ditames da lógica neoliberal e da luta por desenvolvimento social, a partir da compreensão básica de que educação não é mercadoria e que a escola não é uma empresa (Laval, 2004).

Como afirmamos na seção 3.2, existem diálogos avançados entre o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB) e a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), em busca de alterações na Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) que aprimorem o PEI/PB em relação aos aspectos administrativos, curriculares e pedagógicos das ECI²⁷. Tanto para esse debate quanto para outros de teor equivalente, apresentamos as reflexões aqui propostas como argumentos de colaboração com a evolução da educação na Paraíba.

²⁷ Novembro de 2024.

4. O CURRÍCULO ESTADUAL E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS DAS ECI: ENTRE ÁREA/COMPETÊNCIAS E A ESPECIFICIDADE DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Neste capítulo, analisaremos as concepções teórico-metodológicas e perspectivas avaliativas apresentadas pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), com foco nos seus direcionamentos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e para o componente curricular de Geografia. Trata-se de um relevante documento para a compreensão da atual prescrição curricular encaminhada para as escolas, uma vez que, enquanto currículo estadual, recontextualiza a BNCC (Brasil, 2018a) e estabelece uma conexão oficial entre a normativa nacional e a rede de educação da Paraíba.

Discutiremos as relações de concordância, complementaridade ou contradição entre esses dois documentos, em especial no âmbito dos fundamentos teórico-metodológicos da área de CHSA, e como o citado processo de recontextualização passa a fundamentar, já no contexto da prescrição curricular, a prática concomitante das perspectivas área/competências e disciplina/conhecimentos, com base em desdobramentos curriculares ambivalentes que conectam teoricamente essas duas lógicas a partir das denominadas habilidades, movimento que legitima a permanência do trabalho pedagógico fundamentado na especificidade das disciplinas escolares e que resulta, na prática, em um agrupamento ou integração disciplinar.

Por fim, analisaremos alguns textos curriculares conhecidos como diretrizes operacionais das escolas da Rede Estadual da Paraíba, com foco no do ano letivo de 2023 e suas conexões com 2022 e 2024, discutindo impactos e dilemas da implementação de seus conceitos e matrizes curriculares nas escolas e apresentando argumentos em defesa do ensino-aprendizagem de Geografia voltado à produção, apropriação e desenvolvimento do conhecimento escolar, a partir de leituras e interpretações da espacialidade geográfica dos fenômenos e processos advindos das relações sociedade-natureza, a qual compreendemos como uma especificidade da Geografia escolar.

4.1 A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba

Para avançarmos na análise do conjunto das prescrições curriculares direcionadas para as Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba (ECI) e estabelecermos relações entre o nosso referencial teórico-analítico, os documentos curriculares, suas recontextualizações e perspectivas pedagógicas dos docentes de Geografia do ensino médio em tempo integral das escolas, discutiremos, nesta seção, aspectos teóricos e pedagógicos de um documento fundamental para a

organização curricular das ECI: a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020).

Na citada proposta, chama-nos atenção quando os elaboradores do texto de apresentação apontam para a “legitimidade do documento”, na perspectiva dos autores, advinda de um processo democrático que contou com a participação efetiva do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Estadual de Educação (CEE); bem como de professores, profissionais da educação e estudantes das redes e sistemas de ensino da Paraíba, além de pesquisadores de universidades públicas.

Consideramos relevante a referência inicial de participação de diversas entidades e grupos na construção da citada proposta curricular, em especial quando o texto destaca a centralidade do diálogo com o professor e a importância de suas experiências cotidianas com os discentes em seu processo de elaboração. No texto, afirma-se:

Logo, é uma Proposta Curricular legitimada pelo viés democrático, sedimentada no diálogo direto com o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante, que, por sua vez, é sujeito do seu tempo, espaço e cultura local (Paraíba, 2020, p. 9).

Entretanto, a presente análise parte do pressuposto de que a legitimidade de uma proposta curricular, a viabilidade de sua implementação e a efetividade de seus direcionamentos na dimensão prática (o espaço escolar), mais ou menos recontextualizada pelos sujeitos que lhe imprimem dinâmicas reais no cotidiano pedagógico, é um processo que requer mais do que a mera participação de entidades e sujeitos ditos especializados em seu processo de elaboração. Em outras palavras, é preciso considerar minuciosamente se os recursos e as condições de participação dos sujeitos que operam o currículo influenciaram, de fato, a adoção de diferentes perspectivas curriculares e/ou pedagógicas ao longo da elaboração, as quais determinam, de forma inequívoca, a concepção de currículo e de escola que se pretende desenvolver.

Em nossa concepção, há uma relação de proporcionalidade no referido processo, quanto mais efetiva for a influência política e pedagógica dos sujeitos que operam o currículo na prática, em sua construção e processos de aprimoramento, seja de forma direta ou indireta, maior será a condição de operacionalidade e os efeitos práticos do texto sobre o cotidiano escolar, ao contrário disso, temos observado, historicamente, diretrizes curriculares que sequer chegam a ser conhecidas pelas escolas.

Dessa forma, além das considerações teóricas, propomos analisar a legitimidade e efetividade da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) e seus documen-

tos norteadores no âmbito empírico, nas escolas, entendidas aqui como dimensão prática do currículo, expressa a partir das perspectivas pedagógicas dos(as) docentes de Geografia nas ECI (em nosso recorte analítico), o que nos possibilita uma compreensão mais ampla sobre a organização curricular em questão e colaborações com possíveis revisões e aprimoramentos do ensino médio em tempo integral da Paraíba, levando em conta a forte tendência de influência do contexto prático na (re)definição dos textos curriculares que envolvem as ECI, por nós evidenciada tanto na criação do modelo, em 2016, quanto na criação do Programa de Educação Integral da Paraíba, em 2018.

Nesse contexto, consideramos o documento em tela fundamental para a compreensão das diretrizes da organização curricular das ECI, uma vez que, em termos oficiais, trata-se do atual currículo da Paraíba para as escolas públicas e privadas das redes de educação do território paraibano, elaborado em consonância com a BNCC (Brasil, 2018a) e sua política nacional de implementação.

Feitas essas ressalvas, apontamos para outro ponto relevante no texto da proposta em tela (Paraíba, 2020) a ser considerado na análise do referido processo de recontextualização na dimensão prática: sua disposição de estar “aberta” para ser complementada pelos sistemas de ensino (público e privado) através de seus respectivos currículos, das propostas pedagógicas das escolas e dos planos de aula dos professores, movimento que, em nossa compreensão, sinaliza o reconhecimento da existência de particularidades dos contextos locais das comunidades escolares, que precisam ser previstas e respeitadas nos processos de elaboração e implementação de diretrizes curriculares oficiais por parte da estrutura política e administrativa do estado (no âmbito de sua política de educação), o que possibilita o desenvolvimento de uma concepção de escola como espaço de produção de conhecimentos, a qual defendemos no presente estudo e que pressupõe relativo grau de autonomia pedagógica, como defendemos nos encaminhamentos dialógicos do capítulo 3.

O problema é que logo em seguida o texto toma outra direção quando indica a concepção de transposição didática de competências, habilidades e objetos de conhecimentos/conteúdos como uma via para a concretização dos objetivos de aprendizagens propostos, garantindo assim os direitos de aprendizagem²⁸ dos sujeitos no território paraibano (Paraíba, 2020). Discordamos dessa perspectiva teórica, muito presente nas discussões do francês Yves Chevallard, a qual pressupõe como uma das funções da escola, a adequação da produção cien-

²⁸ Diferenciamos o direito de aprendizagem do direito à aprendizagem. De acordo com Loureiro, Kraemer e Lopes (2021, p. 106): “No primeiro, o aluno é convertido em unidade de competência, enquanto, no segundo, é entendido como aquele a quem deve ser assegurado o direito a alguma coisa”.

tífica para ser ensinada aos estudantes, subordinando-a à recepção e reprodução adaptada dos conhecimentos acadêmicos, processo ainda mais questionável e com elevado grau de indefinição ao envolver competências e habilidades, como no caso em tela. Em nossa concepção, como discutido, o conhecimento escolar emana de dinâmicas próprias da cultura da escola e de interações de saberes, conforme afirma Albuquerque (2004, p. 28):

O saber escolar emana da vida na escola e também da sua teorização que tem como referência o próprio saber acadêmico, mas não se restringe a ele. É produto da interação entre professores e alunos, que se dá com o contato interativo entre o conhecimento acadêmico, trazido por professores e o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e permeado pelos recursos didáticos oferecidos.

Evidenciamos, portanto, que o texto de apresentação da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) enuncia estas duas questões fundamentais como características próprias: 1. Participação de entidades e sujeitos no processo de elaboração, 2. Abertura para complementação; sobre as quais discutimos pressupostos a serem considerados nas análises empíricas.

Como o presente estudo está delimitado no âmbito das perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de Geografia na atual organização curricular do ensino médio em tempo integral da Paraíba, na sequência, direcionaremos o foco para a discussão da estruturação geral do documento em tela e da perspectiva teórico-metodológica que envolve a Geografia no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Esta escolha se justifica pelo fato do documento em tela possuir um total de 867 páginas, com expressivo nível de detalhamento e amplitude de prescrições curriculares alinhadas ao denominado Novo Ensino Médio (NEM), estruturado a partir Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), o qual retorna à arena de disputas de projetos políticos para a educação (a partir da mudança no Governo Federal, em 2023), e que sofrerá nova reforma devido às alterações previstas na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024)²⁹, movimento que provavelmente acarretará revisões dos currículos estaduais.

Dessa forma, trataremos aqui, em um ciclo dialético que considera as influências mútuas das dimensões prescritiva e prática do currículo, os aspectos teórico-metodológicos que já possuem incidência histórica e certo nível de prática no ambiente escolar, os quais são apresentados com “novas roupagens” nas atuais diretrizes curriculares, a exemplo das competências, metodologias ativas etc. Este procedimento assegura que a instabilidade gerada pelos

²⁹ “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023” (Brasil, 2024, p. 5).

conflitos da implementação do NEM não impacte na análise aqui proposta, haja vista a necessidade de tempo para que alterações curriculares expressivas sejam legitimamente reconhecidas como necessárias e adquiram respaldo político e pedagógico para serem formatadas e implementadas de forma efetiva na dimensão prática.

A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) se autoapresenta como o referencial de construção para o que ela denomina como currículos locais. Dessa forma, evidenciamos certa ambiguidade no conceito de currículo adotado, uma vez que, como afirmamos, esse já é o documento direcionado às escolas estaduais como tal, a ser implementado a partir de 2023. Além da referida proposta, há apenas diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas, textos de aspecto essencialmente técnico com conteúdo voltado à logística de organização e funcionamento básico das unidades escolares do estado e que, em nossa concepção, são documentos normativos que definem padrões de operação para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

Em nossa análise, tanto na BNCC (Brasil, 2018a) quanto na proposta estadual (Paraíba, 2020), a ambígua concepção de “currículos locais” (supostamente construídos a partir do diálogo entre as instâncias elaboradoras, a realidade da escola e os projetos de vida dos alunos), tem se configurando apenas como um recurso discursivo que busca legitimar e operacionalizar os textos curriculares prescritivos norteados pela citada base junto aos professores, alunos e demais profissionais da escola, sujeitos que de fato operam o currículo escolar na prática e suas intrínsecas particularidades processuais.

Nessa perspectiva, fica evidente a busca por legitimidade quando a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) apresenta uma contextualização histórica do ensino médio no Brasil e na Paraíba, para demonstrar as características iniciais e transformações ocorridas na equivalente etapa de ensino desde os períodos Colonial e Imperial, nos quais se ressalta a forte presença da dualidade formativa e o caráter excludente e elitista da formação, passando pela República, com ênfase no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, até a atenção para os impactos da modernização e a necessidade de formação de capital humano para as demandas da industrialização. O texto destaca ainda a característica dualista do então 2º grau, norteados pela LDB da década de 1970 (Brasil, 1971) durante o Governo Militar, e apresenta como marco para novos rumos do ensino médio, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988).

É no âmbito dos direitos assegurados pela citada Constituição Federal que a proposta curricular em tela pontua o surgimento da necessidade de uma base nacional, que definisse a formação geral e uma parte flexível que observasse as particularidades regionais e locais. Tra-

ta-se de um período em que foram elaborados documentos importantes, como a LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), que definiu o ensino médio como etapa final da educação básica e instituiu suas finalidades, e um conjunto de textos por ela norteados, composto por parâmetros, diretrizes e base comum nacional, buscando estabelecer uma nova identidade para a etapa de ensino em questão, “[...] comprometida com a continuidade dos estudos, a formação integral do estudante, a preparação para o mundo do trabalho e o conhecimento dos fundamentos das ciências e tecnologia” (Paraíba, 2020, p. 21).

Ainda no âmbito da contextualização, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) faz menção ao primeiro Plano Estadual de Educação da Paraíba, publicado no ano de 2006, através da Lei nº 8.043, de 01 de julho de 2006 (Paraíba, 2006b), o qual, junto ao conjunto de legislações norteadas pela LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), orientou a revisão curricular ocorrida no estado, entre os anos de 2004 a 2006, considerada como antecessora da proposta em tela, a qual, de acordo com o seu texto:

[...] surge da necessidade em responder não apenas as atualizações previstas nos marcos legais educacionais, mas também, as novas concepções pedagógicas que fundamentam o que se denomina como Novo Ensino Médio (Paraíba, 2020, p. 22).

Percebemos que o texto em questão é sucinto no tocante às especificidades históricas das alterações ocorridas no ensino médio da Paraíba no contexto da reforma curricular posterior à publicação da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), pois, além do Plano Estadual de Educação (Paraíba, 2006b), há menção apenas a um documento denominado Novos Referenciais Curriculares para o estado da Paraíba, sobre o qual não conseguimos encontrar maiores informações, uma vez que ao consultarmos a referência disponibilizada (Governo do Estado da Paraíba, 2010), verificamos que se trata de um texto voltado ao ensino fundamental, direcionado para Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural, sem maiores justificativas para sua presença e que resulta em certa desconexão com o subtítulo e, consequentemente, com a proposta da seção em análise: “1.2.1 HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NA PARAÍBA” (Paraíba, 2020, p. 20).

Ao buscarmos mais informações e discussões sobre o histórico das alterações e dinâmicas curriculares do ensino médio na Paraíba, ocorridas especificamente após a LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), que, como afirmamos, é o documento que define a identidade e as finalidades da citada etapa de ensino na contemporaneidade, deparamo-nos com uma relativa escassez de pesquisas, documentos, fontes ou notícias oficiais do governo sobre a referida questão. Nesse sentido, justificamos o não aprofundamento da discussão do desenvolvimento

do currículo do ensino médio da Paraíba, pelo risco considerável de extrapolação do nosso objeto de pesquisa e o consequente desvio de foco do nosso trabalho. Dessa forma, considerada a relevância da temática (ainda que secundária em nossa discussão), sugerimos o tema para outras pesquisas, tendo em vista a expressiva contribuição que podem trazer para os estudos curriculares na Paraíba e no Brasil como um todo.

Após a breve contextualização histórica, enfatizando a dualidade da etapa de ensino em questão (ao longo do século XX), e o marco da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) em relação ao estabelecimento de uma base nacional, composta por uma formação geral para todo o país e uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais, a proposta curricular em tela passa a apresentar o denominado Novo Ensino Médio.

Utilizando dados estatísticos referentes a matrículas de jovens brasileiros (entre 15 e 17 anos) no ensino médio, com número de 58% em 2017, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e variações negativas nos resultados do relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre 1995 e 2017, de pontuação média de 290 para 268 (na proficiência em Língua Portuguesa) e de 282 para 270 (em Matemática), a proposta curricular (Paraíba, 2020) aponta para esses resultados como argumentos utilizados pelo Ministério da Educação (MEC) para justificar a necessidade de uma reforma educacional, em um amplo contexto de discussões políticas e pedagógicas que resultaram na aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que estabeleceu o Novo Ensino Médio.

O texto (Paraíba, 2020) apresenta alguns argumentos utilizados pelo governo para a definição da BNCC (Brasil, 2018a), como as alterações na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) e o disposto na Constituição Federal (Brasil, 1988) acerca da formação básica comum, processo que acarretou mudanças que fundamentaram o Novo Ensino Médio e a elaboração de cada uma das propostas estaduais “[...] como estratégia para minimizar as desigualdades educacionais regionais e potencializar a flexibilização curricular, a diversidade e direito de escolha dos estudantes pelos itinerários formativos, conforme proposto pela Lei 13.415/2017” (Paraíba, 2020, p. 23).

Portanto, é clara e objetiva a indicação de que a atual Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) é fruto da regulamentação da BNCC (Brasil, 2018a) e do Novo Ensino Médio, e que uma de suas principais finalidades é estabelecer uma conexão entre a normativa nacional e a rede de educação do estado, a partir de uma recontextualização

curricular (em discussão nesta seção) configurada em seus próprios termos como uma estratégia regional, apesar de sua circunscrição estadual.

Ainda no âmbito da contextualização, a citada proposta destina uma seção para apresentar sua perspectiva sobre os sujeitos do ensino médio da Paraíba. Em um tópico denominado Sujeito de Direitos, o referido documento parte do pressuposto constitucional da educação como direito e coloca o estudante como centralidade dentro das práticas a serem executadas, devendo esse, exercer um papel ativo, ser escutado e considerado como o centro do processo formativo intelectual e cidadão.

O texto da proposta em tela cita algumas políticas públicas voltadas à juventude brasileira, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) e o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013 (Brasil, 2013), referenciando-as como legislações que reforçam a concepção de que o citado público goza de todos os direitos inerentes à pessoa humana.

Um ponto sensível na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) é a ausência de uma discussão mais estruturada sobre cidadania, como uma finalidade central a ser desenvolvida pelo estudante ao longo de sua jornada educativa e exercida de forma plena nas múltiplas dimensões de sua vida como um todo, uma vez que, apesar de ser citada em alguns trechos da referida proposta curricular, a cidadania não é apresentada com a centralidade devida e é constantemente entrelaçada ao que o documento denomina de mundo do trabalho, mesmo sabendo que este conceito está sendo ressignificado, pois que trata, de fato, do mercado de trabalho, que leva em conta a profissionalização do indivíduo a partir de competências e habilidades. De acordo com o texto:

A chegada do jovem à etapa do Ensino Médio marca um período de transições em sua jornada pessoal de aprendizagem, onde o exercício de seu direito à educação aprofunda-se na estruturação de seu projeto de vida, preparação mais efetiva para o mundo do trabalho e no aprofundamento de suas capacidades e habilidades individuais (Paraíba, 2020, p. 24).

Neste trecho, fica evidente um percurso formativo com foco no “aprofundamento” do denominado projeto de vida, na formação para o trabalho e nas competências individuais, não havendo a devida ênfase à cidadania como determina a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Chamamos atenção para esse aspecto porque, no âmbito dos direitos, não há menção a um projeto de vida ou a competências individuais no texto constitucional, e entendemos que a

presença dessas nomenclaturas (típicas da educação mercantil neoliberal) na proposta em análise não são casuais, mas propositam legitimar o processo educacional expresso na BNCC (Brasil, 2018a) e na atual reforma do ensino médio.

Na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), outro texto base para a educação brasileira, também não há menção a esta perspectiva formativa individualista, que focaliza o aprofundamento do projeto de vida do estudante como uma espécie de finalidade do ensino médio, o próprio termo (projeto de vida) só é mencionado no âmbito das inserções que a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) promoveu no texto da citada LDBEN, que inclui a BNCC (Brasil, 2018a) e seu discutível conjunto de alterações na referida etapa de ensino.

Dessa forma, evidenciamos que a seção que trata os direitos dos sujeitos da educação na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) assume uma posição estratégica e está afinada com as tendências neoliberais para a educação, o que revela coerência, uma vez que a BNCC (Brasil, 2018a) é o seu referencial. Porém, a discussão proposta não é exatamente sobre a perspectiva educacional adotada, esta, encontra-se bem definida no texto da proposta em análise e dela discordamos em alguns fundamentos, por isso, neste estudo, apresentamos encaminhamentos dialógicos para a discussão sobre o aprimoramento do ensino médio em tempo integral na Paraíba e no Brasil. O que problematizamos aqui é a apresentação e tentativa de legitimação da referida política utilizando os textos bases da legislação brasileira sobre educação, os quais claramente direcionam para outros caminhos formativos, pautados na colaboração social e na educação integral como pleno desenvolvimento da pessoa, que sugerem projetos de sociedade, não de indivíduos.

Feitas essas demarcações das tênues linhas que separam diferentes perspectivas formativas para o ensino médio, as quais são diretamente relacionadas a distintos projetos de sociedade, ressaltamos a extrema relevância da observação e garantia plena dos direitos dos sujeitos estudantes da Paraíba e do Brasil apontada pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), e concordamos com esta quando indica a necessidade de estimular todos os agentes que estruturam e articulam a política educacional no estado e os que a concretizam nas escolas para que tais direitos sejam assegurados, estando tal política em plena sintonia com o texto constitucional. Destaque positivo, no texto da referida proposta, para o “chamado” a uma continuidade pedagógica que favoreça uma transição integrada entre as etapas da educação básica, desde a educação infantil, com vistas a um processo mais efetivo no ensino médio.

No tocante a direcionamentos metodológicos, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) ressalta a multiplicidade dos diferentes contextos locais que ex-

pressam a ampla diversidade social, étnica e cultural da população do estado, que requer variedade de metodologias para o processo educacional dos estudantes paraibanos. Nesse cenário, o texto em questão faz apontamentos para algumas finalidades pretendidas com as práticas educativas desenvolvidas junto aos sujeitos educandos da rede de ensino do referido estado.

Pretendemos que os estudantes da Paraíba sejam proativos e criativos, portanto, as escolas precisam adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas para que possam tomar decisões, avaliar resultados e experimentar inúmeras possibilidades de mostrar sua iniciativa. Eles precisam encontrar na sua escola, aulas que os convidem a aprender ativamente com problemas reais, que façam parte de suas vidas, de seus cotidianos (Paraíba, 2020, p. 30).

O texto em análise faz duras críticas ao que ele denomina como “[...] aula ‘presa’, maçante, engessada pelos conteúdos do livro didático” (Paraíba, 2020, p. 30), chegando ao ponto de propor uma metáfora que expressa a necessidade de “abolição” do “antigo professor” que luta para vencer o conteúdo, reafirmando em seguida a adequação do termo abolir, indicando a “abolição da escravatura” (em relação a um modelo único, o do livro didático) ser mesmo o que se propõe ali, ao apontar para a necessidade de complementação do livro por outros recursos, que possibilitem a descoberta de outras visões, como a tradição oral, leitura simbólica e imagética, de diferentes concepções de tempo e espaço etc.

Concordarmos plenamente com a necessidade de diversificação de recursos e procedimentos metodológicos nas práticas educacionais, porém, fica evidente uma falta de cautela do texto em análise ao criticar exclusivamente o professor pelas limitações pedagógicas encontradas nas metodologias desenvolvidas, uma vez que não há referência a estudos que comprovem que as aulas ocorrem da forma mencionada, apenas uma fala a partir de evidências isoladas, não apoiada em pesquisas que possam comprovar o que se afirma sobre o tema.

Dessa forma, é imprescindível que as críticas e as proposituras de um fazer pedagógico atrativo e significativo venham acompanhadas do questionamento acerca das atuais condições estruturais das escolas, o que praticamente não se encontra nos textos curriculares pautados na BNCC (Brasil, 2018a), uma vez que esta focaliza nos direitos de aprendizagem dos estudantes sem a devida preocupação com as condições de ensino dos docentes e de trabalho dos demais profissionais da escola.

Para termos uma ideia da relevância do debate sobre as estruturas básicas onde se desenvolvem os processos pedagógicos (quando se pretende assegurar direitos de aprendizagem), no caso da Paraíba, em uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE), em 278 escolas de 80 cidades paraibanas, nos anos de 2022 e 2023, constatou-se situações adversas ao pleno desenvolvimento do processo educacional: laboratórios sem funcio-

namento, merenda escolar sem condições de consumo, fechamento de 19 escolas etc. Em números, 49,57% dos equipamentos presentes nos laboratórios de informática não estavam funcionando e 44,96% dos refeitórios apresentaram situações de inadequação, amostra que nos permite vislumbrar o desafio diário enfrentado pelos professores e demais profissionais da educação nas escolas do estado.

É de fundamental importância discutir e apresentar essas questões à sociedade brasileira, pois a política neoliberal e suas perspectivas curriculares e pedagógicas não tardam em responsabilizar as escolas e seus profissionais diante de eventuais insucessos do processo educacional. Observemos o trecho a seguir:

Em geral, a imensa maioria dos profissionais da educação no Brasil não acompanhou o processo natural de evolução. Há uma dissonância entre professores e estudantes. Os professores que ainda ensinam do mesmo modo de décadas, e até séculos atrás, estão no passado. Enquanto que os seus estudantes, que estão no presente, não suportam a ideia de que alguém que vive no passado possa instruí-lo para o futuro. Esse abismo é, no mínimo, incoerente (Paraíba, 2020, p. 31).

Em nossa concepção, apenas identificar quem são os eventuais responsáveis pela “dissonância” teórico-metodológica encontrada atualmente no ensino médio brasileiro pouco ou nada contribui para aprimorar o processo. É preciso discutir e buscar soluções para as causas do problema, por isso, apontamos para a necessidade da observância da condição estrutural oferecida pelo poder público ser compatível com os direcionamentos teóricos dos textos curriculares, os quais, via de regra, têm chegado às escolas sem uma dimensão pedagógica de operacionalização minimamente viável na prática, a exemplo do Novo Ensino Médio e seus itinerários formativos.

Não nos referimos aqui à disponibilidade de recursos tecnológicos de última geração, os quais certamente podem somar no processo, mas não são imprescindíveis. Fazemos menção às condições básicas, que muitas vezes faltam aos professores, estudantes e demais profissionais da educação nas unidades escolares. O texto da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) direciona para o mesmo sentido, ao indicar não serem as competências digitais com utilização de novas tecnologias a base das, por ele denominadas, metodologias inovadoras. Neste ponto, concordamos com a proposta em análise, especialmente no tocante à inexistência de um modelo pronto, mas de um caminho a ser construído pelos profissionais, que requer, além das citadas condições básicas, formações continuadas significativas e efetivas, participação dos profissionais em todos os níveis da elaboração dos currículos, planejamento efetivo, planos de carreira, entre outras situações que promovam engajamento

por parte de toda a equipe escolar na busca pelo aprimoramento teórico e metodológico do processo de ensino-aprendizagem, no nosso caso, da Geografia escolar.

Nesse contexto, a proposta em tela traz indicações de referências a serem estudadas e consequentemente aplicadas pelos professores da Paraíba em suas práticas pedagógicas, as quais evidenciam a prevalência das denominadas metodologias ativas como direcionamento predominante, dentre essas: gamificação, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, projetos integradores etc.

As concepções sobre os atos de ensinar e aprender, expressas no âmbito dos direcionamentos metodológicos do texto em análise, reforçam as evidências do seu alinhamento com as políticas neoliberais para a educação, são estas: professor mediador e aprendizagem personalizada, respectivamente. Observemos as citações a seguir:

Através do uso de novas metodologias, o professor aprende a deixar de ser aquele que tende a explicar tudo, exigindo que o/a estudante anote tudo, pesquise e apresente o que memorizou. O papel dele passa a ser aquele que media entre o conhecimento e o/a estudante, podendo estimulá-lo a ir além do que conseguiu fazê-lo sozinho (Paraíba, 2020, p. 32).

Portanto, a aprendizagem se constrói em processos metodológicos que precisam ser muito bem estudados e equilibrados no âmbito da aprendizagem personalizada, assim como da aprendizagem colaborativa, entre pares e por orientação, com profissionais mais experientes, como um especialista, um professor (Paraíba, 2020, p. 32).

Em nossa análise, as orientações teórico-metodológicas da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) objetivam direcionar o trabalho docente para o desenvolvimento de metodologias norteadas pelas pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 1993, 2001, 2003), hegemônicas no contexto educacional neoliberal, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista; as quais, de acordo com o citado autor, negam a educação tradicional e dão novos sentidos aos ideais escolanovistas, em adequação espaço-temporal ao contexto ideológico da denominada pós-modernidade.

Trata-se de um movimento que se acentua no Brasil junto ao crescente fortalecimento das referidas políticas neoliberais na educação, que, como temos defendido, buscam mudar a formação e o trabalho docente, de uma concepção pedagógica pautada em conhecimentos escolares, sob hegemonia de uma razão teórica sistematizada, formal, estruturada com base nos saberes acumulados historicamente pela sociedade (Saviani, 1991, 2013b), para uma perspectiva formativa e profissional flexível, pautada na epistemologia da prática, sob hegemonia do saber tácito, fundada na experiência imediata, na utopia pragmatista do “saber fazer” (Moraes, 2001).

Esse é um processo que tem resultado na descaracterização das especificidades do trabalho docente e promovido uma intensa precarização de sua atividade profissional, dessa forma, discordamos da base teórica das orientações metodológicas de ensino da proposta em análise (Paraíba, 2020) e propomos sua revisão à luz da Teoria Histórico-Crítica (Saviani, 2009, 2013b), pois, de acordo com Duarte (2010, p. 38):

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

Da mesma forma, consideramos que a concepção de aprendizagem personalizada como base dos processos metodológicos indicados pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), também se trata de uma perspectiva norteadas pelas pedagogias do aprender a aprender, e que aponta para um alinhamento desses com as tendências contemporâneas de deslocamento da instrução para a aprendizagem, em curso no contexto dos processos educativos advindos da instauração da denominada sociedade da aprendizagem, a qual, sob as condições e possibilidades dos atuais tempos de globalização, adquire uma dupla finalidade: ser ao mesmo tempo fonte de desenvolvimento social e meio de sobrevivência econômica (Hamilton, 2002), no contexto de avanço do neoliberalismo, em que a centralidade educativa atribuída ao estudante e ao seu particular potencial de aprendizagem está diretamente vinculada à perspectiva das liberdades individuais.

Ainda na seção intitulada Práticas Educativas da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), em continuidade aos apontamentos para os processos metodológicos, há direcionamentos para a avaliação da aprendizagem. Com críticas aos professores, por prováveis visões distorcidas que estes possuem acerca do propósito educacional da avaliação, o texto indica a necessidade desses profissionais mudarem seus pensamentos e condutas sobre o processo avaliativo, para que a escola também possa mudar em relação a essa temática. O problema é que estas críticas também não são acompanhadas de referências que comprovem tais afirmações.

Nesse contexto, a proposta curricular em tela aponta para uma perspectiva avaliativa inclusiva e democrática e direciona mais críticas aos professores que, de acordo com o documento, dão mais atenção aos estudantes que acertam, quando, em busca de desenvolvimento, deveriam atentar mais aos que, de costume, erram. De acordo com a referida proposta:

Assim, a função da Avaliação é o tratamento dos que estão com dificuldades, a revisão de planejamentos, conteúdos e, principalmente, métodos. Portanto, a Avaliação é para educar e, por isso, deve ser constante, e sempre em benefício do desenvolvimento do estudante (Paraíba, 2020, p. 34).

O citado documento considera a avaliação como fundamental para a construção do processo educativo e recomenda sua realização de modo consciente, que leve em conta as singularidades dos sujeitos e esteja presente ao longo das diversas etapas, ou seja, que ocorra de forma contínua. Nesse contexto, é emblemática a responsabilidade atribuída ao professor pela proposta curricular no âmbito de suas diretrizes sobre o processo avaliativo, observemos as recomendações direcionadas a estes profissionais:

Ao professor propomos sempre a reinvenção, a reconstrução, a renovação de seus conceitos, métodos e práticas avaliativas, trazendo soluções cada vez mais palpáveis e até concretas para cada estudante, grupos, turmas, séries e anos da escola (Paraíba, 2020, p. 35).

Concordamos com a necessidade do constante aprimoramento das práticas avaliativas realizadas pelos profissionais do magistério, entretanto, as críticas e propostas que o documento em tela direciona ao professor, toma como regra um perfil profissional há décadas destimulado e com espaço cada vez menor nas escolas. Apesar de não ser consenso nas universidades, a formação docente há tempos já está voltada para a concepção de avaliação contínua e com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, indicada pela LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996). Nesse contexto, a proposta desconsidera os esforços já empregados na busca pela evolução das práticas avaliativas e dá a entender que os docentes estão majoritariamente desatualizados e avaliando os estudantes de forma inadequada.

É emblemático quando o texto indica a necessidade de, no âmbito da avaliação, o trabalho docente estar passível de ser submetido a uma avaliação diagnóstica institucional, “[...] para que se possa evoluir em seus métodos, estratégias e práticas de ensino, assim como a maneira pela qual se avalia também deve ser constantemente avaliada, ou seja, a avaliação deve ser avaliada” (Paraíba, 2020, p. 35). Em nossa compreensão, o trabalho docente pode e deve ser questionado, não há problema algum nisso, pois o aprimoramento constante é necessário e desejável em qualquer profissão. As questões problemáticas neste ponto são: quem avaliará as práticas docentes e, no caso, a avaliação? A partir de qual concepção pedagógica e curricular?

Nesse contexto, ao observarmos o documento em questão afirmar que as práticas avaliativas do professor devem estar sintonizadas com as atuais metodologias de ensino; o conjunto de críticas realizadas; e a indicação de submissão da “proposta de avaliação” da escola à

supervisão do órgão técnico, no caso da Paraíba, o Núcleo de Acompanhamento à Gestão Escolar (NAGE)³⁰, fica evidente que os direcionamentos voltados à avaliação, assim como os de caráter metodológico, presentes na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), estão afinados com a perspectiva educacional neoliberal, atrelados a uma questionável concepção de qualidade da educação, que possui nítidos contornos empresariais (Freitas, 2018), discutida no capítulo dois do presente estudo.

De forma geral, a proposta em análise apresenta dois tipos de avaliação presentes na educação escolar, a externa, composta por exames como o Enem, Prova Brasil, Saeb, entre outros, e, a interna, de “responsabilidade” da escola, na qual detém suas recomendações. No âmbito dessa delimitação, questionamos: por que a proposta curricular não faz considerações e/ou críticas às avaliações externas? Estas estão afinadas com a perspectiva de avaliação defendida? Os dois sistemas não se influenciam mutuamente?

Diante dessas questões, compreendemos que o documento em análise deveria manifestar sua posição e tecer considerações sobre as avaliações externas, como forma de preparar os docentes e a comunidade escolar para lidar com as contradições existentes entre os dois tipos apresentados, e não discutir apenas as avaliações internas. Tal opção evidencia uma hierarquia do sistema de avaliação nacional, sobre o qual temos ressalvas, pois, em nossa compreensão, utiliza instrumentos tradicionais e desconectados da perspectiva de avaliação defendida pela proposta curricular em tela: continua e cumulativa, que prioriza o processo ao invés do produto e os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, com base no art. 24 da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), concepção com a qual concordamos.

Em nossa compreensão os dois sistemas devem ter a mesma orientação teórico-metodológica, uma vez que, apesar de terem objetivos distintos, findam por se influenciarem mutuamente. Não faz sentido o professor trabalhar internamente com base em uma perspectiva de avaliação contínua e processual, e, de tempos em tempos, adentrarem à escola avaliações externas padronizadas e majoritariamente quantitativas, de caráter classificatório e que servem mais como instrumentos de controle e responsabilização dos docentes e gestores escolares, na concepção neoliberal de *accountability* (Freitas, 2018), do que como auxiliares para o desenvolvimento do processo pedagógico da escola, como discutido na seção anterior.

Feitas essas observações, retomemos a análise dos direcionamentos da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) para o processo de avaliação. No geral, indica-se que o professor deve dominar ao menos três tipos de avaliação: diagnóstica, forma-

³⁰ O Núcleo de Acompanhamento à Gestão Escolar (NAGE) é um setor técnico específico pertencente à Gerência Regional de Educação (GRE).

tiva e somativa, cada uma com sua finalidade e relevância para o processo educacional, de acordo com a referida proposta. O texto nitidamente ressalta as possibilidades e benefícios das avaliações diagnóstica e formativa e estimula suas aplicações ao longo do processo. Já a avaliação somativa é colocada como de caráter classificatório, que assume a finalidade de ranquear e eliminar por classificação. Dessa forma, a proposta afirma que:

No entanto, uma Escola deve ter ciência de que o uso dessa modalidade de avaliação acarreta uma série de consequências, como a tendência a executar práticas educadoras de treinamento e, em alguns casos, de quase adestramento, de estudantes focados ou aterrorizados em “passar no ENEM”, e não viverem a Escola em sua plenitude. Isso não passa de uma corrupção mental incentivada pelo sistema capitalista, onde reina a competitividade e não o cooperativismo e o colaboracionismo (Paraíba, 2020, p. 38).

No geral, concordamos com a perspectiva de avaliação apontada pela proposta curricular em questão e suas ressalvas quanto à utilização do tipo somativa, pois entendemos que é preciso considerar o processo como um todo, utilizando os diversos mecanismos possíveis em favor do aprimoramento das práticas educativas. Porém, apontamos para a contradição presente na crítica à competitividade capitalista, que estimula o ranqueamento e a classificação (típicos da avaliação somativa), realizada pelo documento em análise, pois, como evidenciamos, a perspectiva teórico-metodológica adotada em seus direcionamentos para os processos metodológicos está afinada com a política neoliberal de educação, que prima pela competição e por projetos individuais.

A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) finaliza a seção voltada às práticas educativas com o subtítulo denominado Competências Socioemocionais, que chama a atenção pela centralidade recebida na estrutura do texto, junto aos processos metodológicos e à avaliação de aprendizagem. É nítida a preocupação inicial em definir o que são as Competências Socioemocionais (CSE), quais são necessárias no século XXI, por que desenvolvê-las na escola e inseri-las no arranjo curricular do ensino médio. De acordo com o texto:

Podemos compreender as CSE como capacidades individuais que podem ser manifestadas em pensamentos, expressões, tomadas de decisões das mais simples às mais complexas da vida de um indivíduo. São sentimentos e percepções manifestados por cada pessoa, que se articulam, se mobilizam e colocam em prática os conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para o relacionamento consigo e com os outros (Paraíba, 2020, p. 39).

De acordo com Silva (2019), a centralidade curricular atribuída às competências socioemocionais é um mecanismo do dispositivo de customização curricular por ele denominado “emocionalização pedagógica”. Os discursos curriculares pautados nessas competências, va-

lendo-se de sistemas conceituais advindos da neurociência, da psicologia e da economia, aplicados à aprendizagem escolar, enunciam novos sentidos para a aprendizagem, para a ação profissional do professor, bem como para a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo escolar, que voltam-se para atender aos interesses da lógica neoliberal e sua perspectiva de indivíduo, empreendedor de si mesmo, flexível, inovador, formado na lógica da competição:

Em termos curriculares, parece-nos que os dispositivos de customização promovem e intensificam uma emocionalização pedagógica que traça por horizonte formativo as possibilidades de diferenciação que visam a capitalização dos indivíduos (Silva, 2019, p. 146).

Para o citado autor, as competências socioemocionais integram um conceito central na BNCC (Brasil, 2018a), difundido no Brasil através da ação de organizações públicas e privadas, com destaque para o Instituto Ayrton Senna, que, de forma geral, direciona o foco pedagógico de seus projetos para o indivíduo e suas possibilidades de aprendizagem, em modelos que requerem das propostas curriculares neles baseados, centralidade para os aspectos socioemocionais, compreendidos como “alavancas de aprendizagem”. Nesse contexto, concordamos com Silva (2019) e, à luz de sua teorização, ampliamos o conjunto de evidências do alinhamento das práticas educativas indicadas na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) com a BNCC (Brasil, 2018a) e com a perspectiva educacional neoliberal, tendo em vista a centralidade atribuída às competências socioemocionais pelo referido documento.

Dessa forma, concluímos esta seção enfatizando a relevância da noção dos dispositivos de customização, presente nas discussões de Silva (2014, 2019), como uma importante chave de interpretação das políticas curriculares contemporâneas: a emocionalização pedagógica, a algoritmização subjetiva e a personalização de itinerários são, de acordo com o referido autor, modos privilegiados de operação nas políticas de currículo implementadas nos últimos anos no Brasil. De acordo com Silva (2019, p. 152): “A ênfase em componentes emocionais, a preocupação com as avaliações em larga escala, bem como a intensificação dos mecanismos de diferenciação direcionam-se para reposicionar os debates acerca da seleção dos conhecimentos escolares”.

Concordamos com o citado autor quando aponta para duas tendências que parecem surgir neste atual cenário: primeira, o esvaziamento das pautas formativas que primam pela coletividade, o que resulta em um distanciamento da reponsabilidade pelo mundo em que vivemos, das concepções dialógicas e da promoção de experiências colaborativas; segunda,

aprofundamento das desigualdades, uma vez que são desigualmente distribuídos os recursos mobilizados nos diferentes contextos socioeconômicos em que as escolas estão inseridas.

Dessa forma, em diálogo com Silva (2019), afirmamos que ainda que os dispositivos de customização curricular possam ter bases em princípios democratizantes, suas práticas têm conduzido a um empobrecimento da formação geral e coletiva, bem como da responsabilidade pedagógica das escolas, como evidenciamos na pesquisa empírica com os(as) professores de Geografia nas ECI, a qual apresentaremos e discutiremos no próximo capítulo.

Portanto, diante dessas considerações gerais sobre as perspectivas teórico-metodológicas da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), nossa discordância e proposta de revisão de alguns direcionamentos presentes no citado documento, somam-se ao fato de que em pelo menos três décadas de políticas neoliberais atuando sobre a educação no Brasil, (des)norteadas pelas pedagogias do aprender a aprender, há uma expressiva depreciação da atividade docente e da escola pública em geral, com exceções pontuais em determinadas localidades do país, muito mais fruto da resistência e da luta cotidiana de sujeitos que acreditam e constroem outros caminhos educacionais na prática, do que da referida política educacional voltada aos interesses mercantis da atual lógica capitalista.

4.2 A recontextualização da BNCC na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba: entre área/competências e a especificidade da Geografia escolar

Além do capítulo introdutório, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) é estruturada em outras duas partes: uma destinada à Formação Geral Básica (FGB), comum a todas as formas de oferta do ensino médio, e outra para a formação de aprofundamento, que conta com os denominados Itinerários Formativos (IF), os quais podem ser inseridos de formas diversas nos currículos locais e que correspondem à parte flexível.

No referido documento, a parte destinada à FGB é organizada em um amplo capítulo, com seções correspondentes às áreas de conhecimento, que, no geral, objetivam tratar as competências e habilidades indicadas na BNCC (Brasil, 2018a) e os conhecimentos específicos dos componentes curriculares, direcionando elementos para favorecer a contextualização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Paraíba, 2020), levando em conta a realidade educacional da Paraíba. A parte voltada aos IF é subdividida em dois capítulos: um voltado às Unidades Curriculares, que podem ser ofertadas considerando a realidade do território onde se localiza a escola, e propõem conectar a FGB aos Eixos Estruturantes do Novo Ensino Médio

(NEM): Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Cultural, e Empreendedorismo; e outro capítulo que trata as especificidades do Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Antes de adentrarmos à discussão da Geografia escolar no currículo da Paraíba, os aspectos teórico-metodológicos propostos e sua inserção na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), vale ressaltar a forma como esta e as demais áreas da FGB (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias) são tratadas no documento em tela. De forma geral, com variações pontuais, há uma apresentação da área, seguida de discussões acerca dos seus princípios fundamentais, competências específicas e habilidades, possibilidades metodológicas e avaliativas. Na sequência, são tratadas as unidades temáticas da área, os fundamentos teóricos-específicos dos componentes curriculares, processos metodológicos e possibilidades avaliativas destes.

Nossa discussão está delimitada na área de CHSA, na qual a Geografia escolar é inserida enquanto componente curricular na organização do currículo em questão. Apesar de nossa divergência teórico-metodológica em relação à concepção curricular por áreas e competências, faz-se necessário apresentar algumas considerações acerca da perspectiva teórica presente na BNCC (Brasil, 2018a) sobre as finalidades do ensino médio e a referida área, uma vez que este é o documento de referência para a elaboração da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020).

No âmbito da contextualização sobre as atuais demandas e necessidades impostas à juventude pelas transformações tecnológicas e sociais na contemporaneidade, tanto nacionais quanto internacionais, a BNCC (Brasil, 2018a) aponta para a necessidade de uma recontextualização das finalidades do ensino médio, presentes no art. 35 da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) e, apesar destas não terem sido alteradas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), são apresentados os direcionamentos para que sejam ressignificadas e atingidas, à luz da referida base curricular, em tom de dever da “escola que acolhe as juventudes” (Brasil, 2018a).

Essencialmente, a recontextualização feita pela citada BNCC é um movimento de interpretação e apontamentos próprios para cada uma das quatro finalidades do ensino médio que constam no art. 35 da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996)³¹, seguida da indicação de objeti-

³¹ “[...] I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos funda-

vos que as escolas devem alcançar. Ao analisarmos esse processo, consideramos como positivas a maioria das questões tratadas sobre as finalidades do ensino médio no mundo contemporâneo, entretanto, chama-nos atenção a abrupta mudança de direção que ocorre na finalidade indicada no inciso IV, saindo de “[...] no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, art. 35) para “[...] por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento [...]” (Brasil, 2018a, p. 467), no âmbito das relações entre teoria e prática voltadas à compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, o que configura para além de uma recontextualização, uma mudança de perspectiva teórico-metodológica, colocada como necessária para o NEM:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (Brasil, 2018a, p. 467-468).

De modo algum somos contrários a mudanças que tragam aprimoramentos para as escolas, nem pregamos a manutenção de perspectivas curriculares ou tradições teórico-metodológicas como recursos de sustentação de prestígio e poder de comunidades disciplinares acadêmicas sobre o fazer escolar. Os problemas residem nas contradições de alguns argumentos presentes na BNCC (Brasil, 2018a), sobre as quais propomos algumas reflexões.

Ao citar a necessidade de recontextualização das finalidades do ensino médio por estas terem sido estabelecidas há mais de vinte anos, em 1996, para inserir a integração por áreas, a citada base curricular parece desconsiderar que diretriz semelhante já consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999a), como necessidade da reforma do ensino médio, e que esta necessitou de orientações complementares, disciplinares, diante da dificuldade de operacionalidade que acarretou nas escolas. Dessa forma, causa-nos estranheza a proposta de aprofundamento do trabalho por áreas em detrimento das disciplinas, apontando para estas como uma espécie de problema a ser superado.

Chama-nos também atenção quando a BNCC (Brasil, 2018a) destaca que o ensino médio apresenta excesso de componentes. Nesse ponto, tomemos como exemplo o caso concreto das matrizes curriculares que nortearam a organização das ECI no ano de 2023. Com a inserção do IF do NEM, o número de componentes curriculares subiu de 20 para 31 e, mesmo que considerássemos os sete componentes do itinerário que contam com a mesma nomencla-

mentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, art. 35).

tura da FGB apenas como um aprofundamento, a implementação do NEM resultou na inserção de mais componentes curriculares, ou seja, intensificou o suposto problema apontado como justificativa para as alterações na organização curricular. Discutiremos em detalhes essa transição de matrizes curriculares das ECI na próxima seção.

Sobre as “[...] abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (Brasil, 2018a, p. 467-468), a BNCC não apresenta fontes para fundamentar essa afirmação, dessa forma, desconsidera os esforços de milhares de docentes que cotidianamente buscam aprimorar suas práticas nas escolas brasileiras e desenvolvem trabalhos de excelência, mesmo diante de dificuldades estruturais. Este, portanto, não é um argumento consistente para justificar a necessidade de uma alteração tão expressiva na organização curricular do ensino médio, certamente, questões como a falta de estruturas das escolas, maiores investimentos na formação inicial e continuada de professores, valorização dos profissionais da educação, entre outras, deveriam ter sido pautadas antes de uma reforma do currículo.

Para finalizarmos essas breves considerações sobre a perspectiva teórica da citada BNCC, que influencia diretamente as atuais relações entre disciplina/conhecimentos e área/competências no ensino médio, objeto de nossa discussão no âmbito das perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de Geografia no contexto da área de CHSA da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) e da recontextualização desses documentos nas ECI, ressaltamos a flexibilidade como princípio da organização curricular expressa pela BNCC (Brasil, 2018a) e seu “arremate” contra a lógica disciplinar, valendo-se do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (Brasil, 2012a), que fundamenta as DCNEM de 2012 (Brasil, 2012b) conforme fica evidente na citação a seguir:

Para que a **organização curricular** a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) (Brasil, 2018a, p. 479).

A ênfase em substituir a centralidade das disciplinas por “aspectos mais globalizadores” como condição para a flexibilidade, evidencia que a concepção geral de disciplina escolar adotada pela atual política educacional e curricular, expressa na citada base, é anacrônica, evidentemente, não por acaso, haja vista a nítida intenção de tornar os estudos específicos mais gerais, reduzir suas cargas horárias e assim abrir espaço para a inserção da parte flexível.

Tomando como exemplo o caso da Geografia escolar, que compõe nosso objeto de estudo, a perspectiva de disciplina “fechada”, mnemônica e descritiva, enciclopédica, que abordava sempre os mesmos conteúdos com as mesmas metodologias, desconectada das demandas do mundo atual e praticamente sem significado para os estudantes, há décadas é desestimulada pelos debates acadêmicos. Em grande parte, os esforços das formações iniciais e continuadas dos professores de Geografia estão direcionados para o desenvolvimento de possibilidades e ferramentas teórico-metodológicas relevantes para a compreensão do mundo atual e intervenções sustentáveis neste (fundamentais às juventudes, como indica a própria base).

Dessa forma, discordamos que a Geografia escolar seja um empecilho à flexibilidade curricular e, em conjunto com as demais disciplinas, causa de fragmentação do currículo; bem como da hipótese de que a integração das disciplinas em áreas de conhecimento, como componentes curriculares, indefinidos em termos conceituais e metodológicos na BNCC (Brasil, 2018a), resulte em uma adequação curricular às demandas do mundo contemporâneo.

A partir da pesquisa realizada com os(as) docentes participantes do presente estudo, à luz da Teoria Histórico-Crítica (Saviani, 1991, 2009, 2013b), compreendemos que o referido processo tem comprometido uma função primordial da escola: a socialização de conhecimentos sistematizados, uma vez que limita estes às discussões gerais da área (no caso, de CHSA) e a concorrência de tempos e espaços escolares com componentes flexíveis que não ultrapassam o senso comum e hipertrofiam a atividade docente, pois requerem constantes esforços didáticos e pedagógicos que lhes tornem minimamente viáveis, quando possível, tendo em vista a contingência e indefinição de suas formas e conteúdos. Em nossa compreensão, a necessária flexibilidade requerida à escola pelas demandas do mundo atual, pode e deve ocorrer à luz de teorias e métodos sistematizados, científicos e pedagógicos, acadêmicos e escolares, e não “ao sabor” das conveniências mercantis e empresariais.

Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de constantes aprimoramentos teórico-metodológicos da Geografia e das demais disciplinas escolares, pois essas, no geral, são formas de conhecer e interpretar o mundo, seus fenômenos e processos; e como esses têm sofrido mudanças impactantes em intervalos de tempo cada vez menores, são necessárias novas abordagens nas análises. Dessa forma, consideramos que aproveitar o aparato teórico-metodológico desenvolvido pelas disciplinas ao longo de suas trajetórias e encontrar formas de trabalho pedagógico efetivamente interdisciplinares e atuais, é assegurar aos estudantes o acesso a conhecimentos sistematizados produzidos pela sociedade ao longo da história e torná-los disponíveis ao atendimento de suas demandas formativas e sociais.

Em nossa compreensão, análises em níveis mais amplos, por área, interáreas, envolvendo aspectos mais “globalizadores”, passam antes por um efetivo trabalho interdisciplinar, ainda em processo de amadurecimento no ensino médio brasileiro. Dessa forma, concordamos com a BNCC (Brasil, 2018a) quando esta recorre ao Parecer CNE/CP nº 11/2009 (Brasil, 2009) para indicar a permanência das disciplinas, no ensino médio, com suas especificidades e saberes construídos ao longo da história:

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o **fortalecimento das relações** entre elas e a sua **contextualização para apreensão e intervenção na realidade**, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018a, p. 32).

Nesse sentido, o trabalho por áreas de conhecimento voltado ao fortalecimento da interdisciplinaridade, favorecendo a compreensão do mundo e possibilidades de intervenções neste a partir das especificidades das disciplinas é, em nossa análise, um aprimoramento teórico e metodológico do currículo do ensino médio brasileiro, porém, este não é o enfoque predominante na BNCC (Brasil, 2018a). Dessa forma, fica nítido que o problema não reside na integração disciplinar por áreas, mas sim no desvirtuamento destas quando são recontextualizadas como recurso político-curricular para dissolver os conhecimentos escolares e torná-los superficiais, em favor de uma formação voltada a projetos individuais e aos interesses do mercado empresarial, levando as disciplinas tradicionais a perderem espaço para componentes que, por vezes, não superam o senso comum, como discutimos.

De acordo com a citada BNCC, no ensino médio a área de CHSA é integrada por Geografia, História, Filosofia e Sociologia, e propõe ampliar e aprofundar as aprendizagens do ensino fundamental, para que os estudantes consigam estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos das mais diversas nacionalidades, saberes e culturas. A referida base curricular estabelece as competências específicas e as habilidades da área de CHSA, considerações metodológicas e aspectos teóricos, sobre os quais propomos algumas reflexões a seguir, a partir desta citação:

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (Brasil, 2018a, p. 561-562).

De forma geral, essas operações constituem a base metodológica da área de CHSA, segundo o documento em tela, a partir delas, espera-se que os estudantes elaborem hipóteses e argumentos com base em dados sistematizados (obtidos de fontes consistentes), com vistas à construção de diálogos e à investigação científica. Também como objetivo da referida área, em termos metodológicos, aponta-se para o desenvolvimento de atividades que favoreçam o protagonismo juvenil³², levando os estudantes a mobilizarem diferentes linguagens (textual, gráfica, cartográfica, artística, imagética etc.); a valorizarem trabalhos de campo; e a formularem e resolverem problemas contando com diferentes formas de registros e práticas cooperativas.

Vale ressaltar a conotação científica e acadêmica que a BNCC (Brasil, 2018a) atribui à área de CHSA no âmbito metodológico, positiva, em nossa compreensão, mas contraditória com a perspectiva curricular pragmática de desenvolvimento de competências voltadas à flexibilidade das atuais demandas do mundo produtivo, em especial quando estas esvaziam o debate teórico e resultam em praticismo e ceticismo epistemológico (Kuenzer, 2017).

Dessa forma, evidenciamos que a citada base curricular recorre ao prestígio social da ciência para potencializar seus direcionamentos para a referida área, porém, entendemos que este movimento só é válido no âmbito do trabalho pedagógico voltado à construção e ao aprimoramento do conhecimento escolar, este, elaborado especificamente nas interações entre saberes acadêmicos dos professores e saberes prévios dos estudantes, dentre outros que circulam na escola através dos demais sujeitos que a compõe, no âmbito da específica cultura escolar (Albuquerque, 2004).

Em termos teóricos, os direcionamentos da BNCC (Brasil, 2018a) para a área de CHSA apontam para categorias a serem tematizadas e problematizadas de modo a contribuir com a garantia das aprendizagens asseguradas pela normativa aos estudantes no ensino médio. De acordo com a citada base:

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está 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, 2018a, p. 562, grifo do autor).

³² Discordamos da concepção de protagonismo juvenil difundida pela BNCC (Brasil, 2018a) e adotada pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), pois essa, em uma perspectiva neoliberal de educação, prioriza o indivíduo e seu projeto de vida em detrimento da coletividade e de um projeto de sociedade efetivamente cidadã.

Pelo caráter normativo e seu posicionamento como ponto de partida (base) para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o Brasil, vale ressaltar que o documento em tela professa respeito à autonomia dos entes federados e recomenda que a produção curricular considere a expressiva diversidade cultural e as desigualdades socioeconômicas do país, abrindo margem para análises que levem em conta as especificidades das diversas regiões do país, sua multiterritorialidade (Haesbaert, 2011) e a complexidade de seu desenvolvimento histórico, o que possibilita a contextualização da produção do conhecimento escolar, em especial no âmbito da área de CHSA.

Em relação às categorias indicadas, chama-nos atenção quando o documento em tela remete à possibilidade de cada uma delas ser analisada sob contextos específicos, dando-lhes uma conotação de objeto de análise ou finalidade ao invés de instrumentos ou formas do pensamento para o conhecimento de determinada realidade, como convencionalmente são no âmbito científico e filosófico.

A BNCC (Brasil, 2018a) de CHSA discorre sobre características, significados, finalidades e possibilidades de cada uma das referidas categorias, apresentando estas como pressupostos teórico-metodológicos de orientação para a área nos currículos estaduais. Tais categorias norteiam ainda o estabelecimento das competências e habilidades específicas da área de CHSA, que abrem margem para um amplo universo de objetos de conhecimento a serem utilizados como recursos para o desenvolvimento dessas, por meio da transdisciplinaridade, concepção da qual discordamos por entendermos que a socialização do conhecimento sistematizado é uma finalidade da escola básica, e que uma efetiva interdisciplinaridade ainda se encontra em desenvolvimento no ensino médio brasileiro, sem a qual a integração por áreas, de modo transdisciplinar, torna-se apenas um discurso curricular meramente prescritivo.

Por fim, o documento em tela apresenta e discute as seis competências específicas da área de CHSA a serem desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio, seguidas das respectivas habilidades que devem ser alcançadas por estes, tudo no contexto das aprendizagens asseguradas pela BNCC (Brasil, 2018a). Na sequência, discutiremos a recontextualização da referida base de CHSA na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), e desta junto às diretrizes operacionais (Paraíba, 2023a, 2023b) nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de Geografia participantes da pesquisa, no próximo capítulo.

Para compreendermos o referido processo, analisaremos a seguir as possíveis relações de concordância, complementaridade ou contradição entre as seções destinadas à área de CHSA na BNCC (Brasil, 2018a) e na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), dessa forma, especificaremos a discussão da concepção curricular e dos aspectos

teórico-metodológicos desta última (iniciada na seção anterior), e analisaremos as suas proposições para a Geografia escolar, enquanto componente curricular.

Para facilitar o diálogo, dar maior fluidez e evitar excesso de referências no texto, em alguns momentos utilizaremos as seguintes nomenclaturas: “texto da base”, em alusão à BNCC (Brasil, 2018a), e “proposta estadual” em referência ao texto da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), uma vez que mencionaremos diversas vezes esses dois documentos na análise das relações entre ambos, daqui em diante.

Vale ressaltar que nem sempre ocorre uma relação harmoniosa entre textos curriculares interdependentes, uma vez que o processo de elaboração e recontextualização destes é permeado por interesses e disputas entre grupos com distintas visões de mundo e de currículo, há a possibilidade de conflitos já na reafirmação dos fundamentos ou de sua interpretação, bem como de mudanças de rota ou sutis distorções quando o “texto afiliado” pode exercer autonomia, prevista no texto matriz.

Nesse sentido, interpretaremos como relação de concordância a mera reprodução direta ou indireta do texto ou de suas ideias centrais. Relação de complementaridade, quando o texto secundário constrói novos direcionamentos seguindo os apontamentos do texto de base de forma harmônica. E relação de contradição, quando o texto secundário demonstra conflitos em relação aos apontamentos de sua matriz, nos fundamentos, nas suas especificidades ou em ambos.

De modo complementar à indicação das categorias de análises da área, estabelecidas pelo texto da base, a proposta estadual apresenta alguns objetos de conhecimentos como pertencentes aos domínios de CHSA, que chamam atenção pelo caráter de temáticas ou campos de estudos interdisciplinares com expressiva amplitude de possibilidades teóricas e metodológicas.

Essa área do conhecimento promove estudos direcionados às relações sociais, à compreensão da relação entre as sociedades e a natureza, aos diferentes modelos econômicos, aos processos políticos, industriais, à pluralidade cultural, às especificidades do mundo do trabalho, pessoal, emocional, entre outros objetos de conhecimento, os quais são primordiais para a formação integral da cidadã e do cidadão (Paraíba, 2020, p. 381-382).

Estabelecendo relações de concordância e de complementaridade com os direcionamentos do texto da base, no tocante ao desenvolvimento da capacidade de dialogar dos estudantes como elemento fundamental para o exercício da alteridade e adoção de condutas sociais éticas, a proposta estadual acrescenta como papel essencial à área de CHSA o trabalho com os discentes no campo das inteligências emocionais, reafirmando o papel das Competên-

cias Socioemocionais (CSE), apresentado em seu texto introdutório. Destaque também para a inserção de um conjunto de premissas indicadas como fundamentais para um efetivo desenvolvimento das competências específicas de CHSA, com aspecto de delimitação teórico-metodológica para a área.

Algumas premissas são essenciais para que haja uma efetividade no desenvolvimento das competências específicas da área: contextualização dos conceitos, construção pedagógica interdisciplinar, desenvolvimento de um percurso formativo que favoreça uma aprendizagem significativa e integrada e a interligação entre as áreas do conhecimento, elencando, sobretudo, as dez Competências Gerais que norteiam toda a Educação Básica como caminhos orientadores para a construção do conhecimento a partir de um ser humano integral, competente, afetivo, ético e solidário (Paraíba, 2020, p. 382).

Ainda no âmbito das relações de concordância e de complementaridade, chama-nos atenção quando a proposta estadual indica um papel estratégico da área de CHSA junto às demais áreas, pela sua característica de articular questões que transitam pelas diversas áreas do saber, que permitem a contextualização de diversos conceitos e atribuem significado aos estudos, por ter o humano como centro de suas investigações. Nesse contexto, recomenda-se a articulação e o alinhamento entre conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, com o intuito de promover análises compartilhadas de um mesmo objeto a partir de suas abordagens específicas, distintas, porém complementares.

No geral, observamos a predominância de relações de concordância e de complementaridade entre os dois documentos, em uma nítida reafirmação da perspectiva curricular do texto da base, com sutis alterações de suas orientações gerais para a área de CHSA, na proposta estadual, mais como recursos semânticos (visando à sua recontextualização na linguagem e nos termos comuns aos componentes da área) do que como detalhamentos ou novos direcionamentos teórico-metodológicos específicos.

Entretanto, há uma importante relação de contradição entre os documentos em análise no tocante ao sentido e finalidade que estes atribuem aos objetos de conhecimento e às competências. De acordo com a proposta estadual: “Os conceitos e categorias serão trabalhados por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitam aos estudantes uma melhor argumentação, interpretação e compreensão dos componentes da área e seus objetos de conhecimento” (Paraíba, 2020, p. 384).

Considerando as categorias e conceitos como instrumentos ou formas do pensamento sistematizado para o conhecimento de uma determinada realidade ou processo através da análise de seus conteúdos, que se tornam próprios de um campo de estudo (pela natureza de suas análises), no caso, a área de CHSA e/ou seus componentes curriculares, evidenciamos que a

proposta estadual destoa da concepção de competências como finalidade do processo pedagógico escolar, indicada no texto da base, e aponta para o desenvolvimento dessas como recursos que potencializam a compreensão das análises realizadas pelo estudante, inclusive pelo aspecto subjetivo que possuem. A citação a seguir apresenta a definição de competência no texto da base.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8).

O conflito está situado nas finalidades atribuídas aos conhecimentos e às competências no âmbito escolar. Discutimos essa questão na seção 2.3 do capítulo dois do presente estudo e, a partir do debate estabelecido por Silva (2010), também consideramos a existência de duas vertentes básicas: uma que percebe concorrência ou até polarização entre conhecimentos escolares e competências (Rey, 2002; Ropé, 1997) e outra que professa complementariedade e até simbiose entre ambos (Borges, 2010; Silva, 2010).

Evidenciamos, portanto, que a BNCC (Brasil, 2018a) considera os conhecimentos como recursos a serem mobilizados enquanto meios para o desenvolvimento das competências, que passam então a ser a finalidade do trabalho escolar. Em uma mudança de rota, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) atribui outro sentido às competências, como discutido, e aponta para a produção e a socialização de conhecimentos também como finalidades da escola, ainda que de forma híbrida, uma vez que, no geral, reafirma os fundamentos da base no tocante às competências.

Novamente em relação de complementariedade, a proposta estadual estabelece 12 princípios fundamentais para a área de CHSA, que versam sobre aspectos legais, pedagógicos, respeito a valores, saberes etc., elencados com base no Plano Nacional de Educação, expresso na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), e que demonstram relativa autonomia em sua elaboração, uma vez que são direcionamentos específicos.

No tocante às competências e habilidades específicas da área de CHSA, observamos a plena concordância da proposta estadual com o texto da base, uma vez que há a reprodução direta desses itens da BNCC (Brasil, 2018a), evidenciando a força política da lógica das competências (de padrão nacional/internacional) na estruturação da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020).

Dessa forma, as competências e habilidades específicas da área de CHSA (indicadas no texto da base) ou fecham o debate e são uma espécie de palavra final sobre o “foco” da

área e de seus componentes curriculares, tendo em vista o sentido de finalidade atribuído a essas e suas amplas possibilidades interpretativas (sentença da qual discordamos), ou não puderam ser (re)negociadas na arena da disputa de projetos inerente ao processo de recontextualização curricular, por estarem situadas no nível técnico (científico) da elaboração, que Goodson (1999) denomina de currículo pré-ativo, no qual os sujeitos que operam o currículo na prática não são envolvidos. Lopes e Macedo (2011, p. 26), ao discutirem esse nível de decisão curricular, afirmam que: “Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes”.

De volta ao nível que admite negociações na elaboração curricular, a proposta estadual retoma as complementações ao texto da base e apresenta seus direcionamentos específicos para a área e, em especial, para os componentes curriculares. Nesse contexto, apresenta as denominadas unidades temáticas da área de CHSA, suas fundamentações teóricas e definições, seguidas de uma seção que conta com discussões detalhadas sobre cada componente, que versam sobre seus fundamentos teóricos/específicos e suas organizações curriculares, estas, sistematizadas em quadros (por série) contendo colunas inter-relacionadas, as quais possuem os seguintes títulos: Unidades Temáticas; Eixos Temáticos; Habilidades Específicas da Área; Objetivos de Aprendizagem; Objetos de Conhecimento.

Este formato de organização curricular é próprio da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), uma vez que a BNCC (Brasil, 2018a), no âmbito das áreas de conhecimento do ensino médio, indica apenas as competências específicas e suas respectivas habilidades. Dessa forma, uma vez que as propostas estaduais tiveram de ser submetidas e aprovadas pelas instâncias administrativas do MEC, do CNE e demais órgãos oficiais designados para o acompanhamento da implementação da citada base curricular, podemos afirmar que houve autonomia para a definição de diferentes formatos e organizações, uma vez que a referida proposta estadual foi aprovada e, portanto, publicada como o currículo da Paraíba para o ensino médio, a partir do ano de 2020.

Chama-nos atenção no processo de recontextualização da área de CHSA e seus direcionamentos específicos na proposta estadual, a inserção de unidades temáticas para “nortear” os demais itens curriculares³³ e a seleção das habilidades específicas a esses relacionados. Vale ressaltar que a BNCC (Brasil, 2018a) apresenta unidades temáticas apenas no âmbito do

³³ Para dar fluidez à discussão, denominamos unidades temáticas, eixos temáticos, habilidades específicas da área, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento; presentes na proposta estadual (Paraíba, 2020), como itens curriculares.

ensino fundamental, já definidas e com suas respectivas habilidades e objetos de conhecimento, conforme observamos na citação a seguir:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018a, p. 28).

Dessa forma, evidenciamos que a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) desenvolve sua estrutura inspirada também na organização do ensino fundamental da citada base, acrescentando dois novos itens curriculares: eixos temáticos e objetivos de aprendizagem, que, junto aos demais, convergem para a apresentação de um currículo com orientações específicas para os componentes curriculares da área.

Consideramos a opção da proposta estadual pelo detalhamento dos componentes curriculares do ensino médio prudente e acertada, uma vez que apresenta um referencial que dialoga diretamente com o professor neste momento de indefinições inerentes à reforma curricular em curso. Vale ressaltar que pela prometida abertura para novas proposições e atualizações, a proposta em análise não se fecha na tradicional hegemonia disciplinar e seus conteúdos, nem se aventura completamente na integração por áreas de conhecimento e suas competências, supostamente transdisciplinares, que até então possuem pouco ou nenhum significado para a maioria dos(as) docentes na prática curricular, como constatamos nas análises empíricas da presente pesquisa.

Compreendemos que a opção da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) por uma estrutura semelhante a do ensino fundamental, consideradas as finalidades do ensino médio, expressa um conjunto coerente, uma vez que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), as competências específicas das áreas do ensino médio estão articuladas com as do fundamental e adequadas às especificidades de formação dos estudantes.

Também chama nossa atenção no processo de recontextualização em questão, as categorias da área de CHSA indicadas no texto da base serem praticamente convertidas nas denominadas unidades temáticas da proposta estadual. Na sequência, apresentamos o Quadro 1, que objetiva a comparação das nomenclaturas e no qual podemos observar que essas praticamente se repetem, havendo apenas o desmembramento das categorias Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; em duas unidades temáticas: Natureza, Sociedade e Indivíduo; e Cultura, Identidade e Ética; bem como a inserção da unidade Criatividade e Tecnologia.

Quadro 1 – Ensino Médio: Categorias / CHSA (Brasil, 2018a) - Unidades Temáticas / CHSA (Paraíba, 2020)

CATEGORIAS (CHSA) BNCC (Brasil, 2018a)	UNIDADES TEMÁTICAS (CHSA) Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020)
Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho.	Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Criatividade e Tecnologia; Política e Trabalho.

Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2018a) e Paraíba (2020).

A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) não justifica a relação estabelecida entre as categorias da BNCC (Brasil, 2018a) e suas denominadas unidades temáticas, ambas da área de CHSA. Em nossa análise, trata-se de um procedimento meramente para fins didáticos, uma vez que estas são desdobradas em eixos temáticos relacionados às habilidades específicas da área, a partir dos quais são indicados os objetivos de aprendizagem, que, por fim, definem os objetos de conhecimento a serem trabalhados, ambos por série do ensino médio.

No âmbito do componente curricular³⁴ Geografia, a proposta estadual indica todas as unidades temáticas em todas as séries do ensino médio, as quais se desdobram em eixos temáticos diferentes sem a justificativa do porquê da escolha desses ao invés de outros. Por exemplo: na primeira série, as seis unidades temáticas geram quatro eixos: Geografia e suas categorias de análise; A representação do espaço geográfico; Geografia e o estudo das dinâmicas da natureza; Paisagens naturais e ações antrópicas. Na segunda série, as mesmas unidades temáticas geram outros quatro eixos: Formação territorial e regionalizações brasileiras e paraibanas; Estudos rurais e agrários; Espaço urbano e redes; Dinâmicas das populações. Por fim, na

³⁴ Não somos adeptos ao conceito de componente curricular presente na BNCC (Brasil, 2018a). Utilizamos este na presente análise, devido à sua presença na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), porém cientes de que essa concepção não se efetiva na dimensão prática, conforme o estudo empírico realizado com os(as) docentes participantes da presente pesquisa.

terceira série, mais quatro: Organização do espaço geográfico mundial; Globalização; Geopolítica e as relações internacionais; Desafios geopolíticos do século XXI.

Nesse contexto, a reflexão que propomos não é para questionar a relevância geográfica e/ou pedagógica dos eixos indicados na proposta estadual (Paraíba, 2020), notadamente abrangentes e que possibilitam estudos e discussões fundamentais ao estudante do ensino médio, mas ainda que o documento se coloque como uma propositura relativamente aberta a adequações contextuais, sua condição de atual prescrição curricular oficial do estado da Paraíba torna questionável a ausência da explicação dos motivos de sua organização por eixos temáticos e da escolha destes em detrimento de tantos outros possíveis, uma vez que, no âmbito de suas inter-relações, esses impactam diretamente nas condições de progressões das análises realizadas no decorrer da produção e do desenvolvimento do conhecimento geográfico pelos estudantes, ao longo das séries, bem como nas possibilidades de integração com outros componentes e áreas de conhecimento.

Esse processo é ainda mais complexo e questionável quando observamos a indicação das habilidades, as quais, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), têm como objetivo definir claramente as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes do ensino médio e estão relacionadas a objetos de conhecimentos diversos (entendidos como conteúdos, conceitos e processos), delimitados dentro de um campo supostamente objetivado, todos necessariamente norteados pela respectiva competência específica da área, que é uma expressão das competências gerais da educação básica.

Ou seja, trata-se de uma estrutura teórica que evidencia uma hierarquia de definições, que não implica necessariamente uma ordem sequencial (pois é facultada aos sistemas de ensino a forma de progressão da aprendizagem de acordo com seus contextos locais) mas que requer encadeamento lógico em sua construção, o qual ocorre de modo bastante peculiar na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), uma vez que, no âmbito da Geografia, por exemplo, mantêm tradições de ensino de conteúdos específicos por série, agora denominados como objetos de conhecimento.

Vale ressaltar que mesmo as habilidades já estando definidas pelo documento normativo (no caso, a citada BNCC), selecionar quais devem ser adquiridas em cada série é um ato intencional que direciona o processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar para determinada finalidade, em especial na forma da organização curricular do componente curricular expressa na proposta estadual, uma vez que esta posiciona as habilidades como uma espécie de ponto de partida para a seleção dos demais itens curriculares e para as quais deve convergir a coerência teórico-metodológica do processo pedagógico.

Antes de apresentarmos quais habilidades compõem a organização curricular do componente curricular Geografia na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), vale frisar que essas são representadas por um código alfanumérico, definido pela BNCC (Brasil, 2018a) como grupos de letras e números que expressam os seguintes elementos: etapa de ensino, série(s), área de conhecimento, competência e habilidade.

Tomemos como exemplo o código EM13CHS101, os grupos (EM)(13)(CHS)(101) denotam as seguintes informações: o grupo de letras (EM) indica a etapa, no caso, ensino médio. Os dois primeiros números (13), lidos (1-3), significam que a habilidade pode ser adquirida entre a primeira e a terceira série, ou seja, que abrange todo o nível médio, conforme definição dos currículos. O (CHS) expressa a área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais e, por fim, os três últimos números (101), que devem ser interpretados de modo separado: (1-01), indicam que se trata da competência específica 1, habilidade 01 da referida área.

Em outro exemplo, invertendo o processo: para expressar a habilidade 02 da competência específica 3, de Ciências Humanas e Sociais, tratável em qualquer série do ensino médio, utiliza-se o código: EM13CHS302. Vale ressaltar que todas as habilidades do ensino médio indicadas na BNCC (Brasil, 2018a), de qualquer área de conhecimento ou do componente Língua Portuguesa (LP) (que possui habilidades próprias), são compostas pelas iniciais EM13, o que ressalta a amplitude dessas e a possibilidade de serem adquiridas em qualquer tempo da referida etapa da educação básica. Essa característica padrão da referida base curricular evidencia uma normativa nacional para a elaboração dos currículos estaduais extremamente abrangente, aberta e flexível, que possibilita múltiplas formas de estruturação dos currículos dos sistemas e redes de ensino, inclusive em termos metodológicos.

Compreendida a convenção de representação das denominadas habilidades, por um código alfanumérico, observemos, no Quadro 2, como a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) estruturou, por série do ensino médio, as habilidades a serem adquiridas no âmbito do componente curricular Geografia, para que este, junto aos demais componentes da área, colabore para garantir aos jovens paraibanos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, indicados na BNCC (Brasil, 2018a).

Quadro 2 – Habilidades / Componente Curricular Geografia / CHSA (Paraíba, 2020)

Competências Específicas (CHSA)	1ª série (Habilidades)	2ª série (Habilidades)	3ª série (Habilidades)
Competência 1	EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 - - EM13CHS106	EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 -	EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 -
Competência 2	- EM13CHS202 - EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206	EM13CHS201 EM13CHS202 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206	EM13CHS201 EM13CHS202 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206
Competência 3	EM13CHS301 EM13CHS302 - EM13CHS304 EM13CHS305 EM13CHS306	EM13CHS301 EM13CHS302 - - - EM13CHS306	EM13CHS301 EM13CHS302 EM13CHS303 EM13CHS304 EM13CHS305 -
Competência 4	- - - EM13CHS404	- EM13CHS402 EM13CHS403 EM13CHS404	EM13CHS401 EM13CHS402 - -
Competência 5	- - - -	- - - -	- - - EM13CHS504
Competência 6	- - - - - -	- - - - - EM13CHS606	- - EM13CHS603 EM13CHS604 - -

Fonte: elaboração própria com base em Paraíba (2020).

Ressaltamos que não é objetivo da presente pesquisa aprofundar a discussão sobre as possibilidades e limites da indicação (prescrição curricular) dessas habilidades como espécies de finalidades do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da Geografia escolar, e suas contribuições para o desenvolvimento de competências no ensino médio da Paraíba, inclusive, discordamos dessa concepção teórico-metodológica, como discutimos. Esta análise tem o intuito de subsidiar a interpretação da recontextualização dessa indicação nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelo(as) docentes de Geografia participantes do estudo, e as influências mútuas entre os contextos da prescrição e da prática do respectivo currículo. Entretanto, pela relevância e urgência de respostas aos problemas e indefinições gerados pelo

NEM, sugerimos as citadas questões, ou similares, para pesquisas delimitadas em análises específicas dos impactos da pedagogia das competências no ensino médio.

Retomando as habilidades selecionadas, vale frisar que cada uma delas é necessariamente relacionada a uma das seis competências específicas da área de CHSA, que as subordinam aos seus domínios (à luz das competências gerais) sem maiores justificativas, as quais se resumem à necessidade de adequação da educação básica, em geral, e do ensino médio, em particular, a um cenário de incertezas, em grande parte advindas dos avanços tecnológicos e que impactam fortemente no mundo do trabalho e nas relações sociais em geral, segundo a BNCC (Brasil, 2018a).

Dessa forma, não é possível afirmar exatamente por que são dez competências gerais para a educação básica, nem justificar o quantitativo de seis competências específicas na área de CHSA, muito menos seus desdobramentos em grupos de seis ou quatro habilidades, como podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Total de Habilidades por Competência Específica / CHSA (Paraíba, 2020)

Competência Específica (CHSA)	Total de Habilidades
Competência 1	6 habilidades
Competência 2	6 habilidades
Competência 3	6 habilidades
Competência 4	4 habilidades
Competência 5	4 habilidades
Competência 6	6 habilidades

Fonte: elaboração própria com base em Paraíba (2020).

Para termos uma ideia do amplo universo teórico em questão, consta na próxima ilustração (Quadro 4) o texto de cada uma das seis competências específicas da área de CHSA e, em nível de amostragem, apenas a habilidade 01 relacionada a cada uma delas, ressaltando que há várias outras habilidades (como indicado no quadro anterior), e que essas possuem textos equivalentes e intenções mais ou menos amplas como a de número 01, todas disponíveis para consulta tanto na BNCC (Brasil, 2018a) quanto na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), nas seções destinadas às competências e habilidades específicas da área de CHSA.

Quadro 4 – Competência Específica (CHSA) / Habilidade 01 (Paraíba, 2020)

Competência Específica (CHSA)	Habilidade 01 - Relacionada
Competência 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.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
Competência 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.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
Competência 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 vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
Competência 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.	(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
Competência 5: Identificar e posicionar-se sobre as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, fundamentado em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuam para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
Competência 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Fonte: elaboração própria com base em Paraíba (2020).

Apesar da amplitude teórica de cada competência e de suas respectivas habilidades, cada uma destas contém três itens em sua estrutura textual: verbo(s), complemento do(s) verbo(s), e modificadores (do(s) verbo(s) ou do complemento), de acordo com a BNCC (Brasil, 2018a). O(s) verbo(s) indica(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s), o complemento,

o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s), e, os modificadores, o contexto e/ou detalhamento específico da aprendizagem.

Vale ressaltar que a BNCC (Brasil, 2018a), apesar do maior ou menor nível de definição expresso em uma habilidade (em especial nos denominados modificadores), deixa a critério do professor, as ações, abordagens e metodologias a serem desenvolvidas no trabalho pedagógico das habilidades, uma vez que, como dito, essas escolhas devem estar situadas no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos dos sistemas, redes de ensino e instituições escolares.

Os **modificadores** devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades **não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias**. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (Brasil, 2018a, p. 30, grifos do autor).

Nesse contexto, ao analisarmos as habilidades indicadas na organização curricular do componente Geografia, presentes na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), conforme o quadro 2, evidenciamos uma ampla prescrição de processos cognitivos, objetos de conhecimento, contextos e/ou especificações de ordem geral das aprendizagens esperadas, no âmbito da área de CHSA, indicadas para que a Geografia escolar contribua para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Como amostra, analisemos os desdobramentos dessas habilidades na primeira série do ensino médio, que expressem as “escolhas” da citada proposta curricular estadual no âmbito do componente Geografia.

Conforme descrito no quadro 2, as habilidades indicadas na organização curricular do componente Geografia relacionadas à competência específica 1 da área de CHSA, na 1ª série do ensino médio, são estas: EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS106. Valendo-nos da metodologia de interpretação da estrutura das habilidades, indicada pela BNCC (Brasil, 2018a), inferimos que essas explicitam, respectivamente, os seguintes objetos de conhecimento: Diferentes fontes e narrativas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas, processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. As circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.). Processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos. As linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Em relação à competência específica 2 da área de CHSA, foram selecionadas as seguintes habilidades: EM13CHS202; EM13CHS204; EM13CHS205; EM13CHS206, que expressam os seguintes objetos de conhecimento: Os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.). Os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras. A produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais. A ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos.

No âmbito da competência específica 3, a organização curricular do componente Geografia apresenta as seguintes habilidades: EM13CHS301; EM13CHS302; EM13CHS304; EM13CHS305; EM13CHS306, que indicam os seguintes objetos de conhecimento: Hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos. Os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias. Os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos. O papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. Os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

Por fim, relacionada à competência específica 4, encontra-se a habilidade EM13CHS404, que indica o seguinte objeto de conhecimento a ser mobilizado: Os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos.

Percebemos que há casos em que os denominados modificadores são fundamentais para a identificação do(s) objeto(s) expresso(s) pela habilidade, ou seja, esses vão além da indicação de um determinado contexto e/ou da especificação do processo cognitivo ou do(s) próprio(s) objeto(s) e, conseqüentemente, da aprendizagem esperada, sendo, portanto, intrínseco ao(s) objeto(s) de conhecimento. Vale ressaltar que na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), o termo objeto de conhecimento também expressa conteúdos, conceitos e processos, uma vez que se trata de um documento elaborado à luz da BNCC (Brasil, 2018a).

Retomando a discussão sobre os itens curriculares da referida proposta estadual, no contexto de suas relações com a citada base, ao evidenciarmos que a maioria das habilidades selecionadas no âmbito do componente curricular Geografia se repete nas três séries do ensino médio, com pontuais inserções e exclusões (ver quadro 2), e que essas são norteadoras dos

demais itens da organização curricular em questão (unidades temáticas; eixos temáticos; objetivos de aprendizagem; objetos de conhecimento), compreendemos o porquê das unidades temáticas do componente Geografia serem as mesmas em todas as séries, como verificamos.

Entretanto, os eixos temáticos, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento da organização curricular do componente Geografia são completamente distintos entre as três séries do ensino médio. Em nossa análise, essas diferenças resultam de um movimento de quebra da lógica inicial baseada na referência das habilidades da área de conhecimento, que é substituída por uma outra lógica conceitual de desdobramento dos referidos eixos temáticos em objetivos de aprendizagem e seus respectivos objetos de conhecimentos, notadamente inspirada em objetivos específicos e conteúdos, tradicionalmente abordados nos estudos de geografia (nas respectivas séries), o que configura uma permanência da lógica disciplinar da Geografia escolar na organização curricular em questão.

Dessa forma, evidenciamos que a citada proposta curricular está organizada de um modo híbrido que possibilita e legitima a operação simultânea entre as duas lógicas curriculares: área/competências e disciplina/conhecimentos (como discutiremos na sequência), o que denota uma forte influência do contexto da prática em sua elaboração (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2009).

Em termos detalhados, ao analisarmos e compararmos a sequência do desdobramento hierárquico do que denominamos como itens curriculares, desta forma: competências gerais – competências específicas – habilidades, na BNCC (Brasil, 2018a); e, unidades temáticas – eixos temáticos – habilidades específicas da área – objetivos de aprendizagem – objetos de conhecimento, na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020); evidenciamos um decisivo deslocamento da função referencial das habilidades, que, apesar de expressarem as aprendizagens (defendidas como direito do estudante, na citada base), passam também a operar como recurso de legitimação da proposta estadual.

No âmbito da organização curricular do componente Geografia, uma vez que as habilidades específicas da área são posicionadas como uma conexão entre os eixos temáticos e os objetivos de aprendizagem, os quais se desdobram em objetos de conhecimentos que pouco ou nada dialogam com os objetos de conhecimentos expressos nas habilidades indicadas (a não ser pelo caráter genérico destes, requerido pela área de conhecimento); é a partir da lógica instituída pela proposta estadual que o componente fica “autorizado” a apresentar os seus próprios objetos (conteúdos/conhecimentos) para as três séries do ensino médio, em um específico movimento de recontextualização da diretriz curricular nacional no âmbito estadual.

Portanto, na estrutura curricular em questão, as habilidades conectam as duas lógicas: área/competências e disciplina/conhecimentos, com predominância da lógica disciplinar, em uma transição que se inicia no reposicionamento das categorias de análises da área de CHSA da BNCC (Brasil, 2018a) como unidades temáticas na organização curricular do componente Geografia na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), amplas o suficiente para contemplar coerentemente as habilidades e os eixos temáticos, e, a partir destes, indicar objetos de conhecimento intrínsecos ao citado componente curricular, em outros termos, conteúdos disciplinares, que remetem a questões próprias do campo do saber geográfico.

Concordamos com a opção da proposta curricular estadual em resguardar a especificidade da disciplina escolar, entendemos ser um movimento de preservação dos saberes historicamente construídos e defendemos a socialização destes como uma finalidade da escola. Vale ressaltar que o ensino-aprendizagem de Geografia com foco na produção do conhecimento escolar aqui defendido, não tem relação com um ensino-aprendizagem de conteúdos enciclopédicos e desconectados das vivências dos estudantes, meramente informativo, desenvolvido sob metodologias fechadas ao diálogo e à cooperação com outras áreas do saber.

Argumentamos em favor de uma Geografia escolar imprescindível à formação de cidadãos críticos e reflexivos (Farias, 2021; Giroto, 2015, 2021; Giroto; Giordani, 2019), que possibilita leituras e interpretações da espacialidade dos fenômenos e processos advindos das relações sociedade-natureza, que, em nossa compreensão, consiste em análises críticas das interações entre elementos espaciais e suas influências mútuas com processos sociais, nas diversas escalas geográficas, ou seja, defendemos uma Geografia escolar que viabiliza inúmeras e expressivas contribuições educacionais a partir das especificidades de seus conhecimentos e de suas formas de produzi-los.

Essa perspectiva requer a compreensão de como diferentes ramos do conhecimento podem se complementar na escola, em análises conjuntas de uma determinada realidade (relevante em termos sociais, econômicos, culturais, ambientais etc.) a partir de suas questões e interpretações próprias, específicas, que se complementam em prol de um conhecimento integrado por múltiplas dimensões analíticas, ou seja, daquilo que defendemos nesse estudo como efetiva interdisciplinaridade, sem a qual podemos incorrer no equívoco de um processo pedagógico parcial e fragmentado, base das críticas dos defensores das atuais tendências curriculares pautadas na pedagogia das competências, na epistemologia da prática, na transdisciplinaridade, na integração por áreas de conhecimento, dentre outros fundamentos intrínsecos às atuais reformas curriculares.

Dessa forma, no debate sobre a especificidade da Geografia e sua inserção na referida perspectiva, apoiamo-nos nos estudos de Gomes (2017), que identifica três domínios ou formas correspondentes ao que atualmente compreendemos como geográfico, ou seja, a qualidade de ser da Geografia.

O primeiro é uma forma de sensibilidade, uma espécie de impressão ocasionada pela dimensão espacial, uma capacidade de situar coisas no espaço e de nos situarmos nele, de sabermos nos orientar, de construir conexões entre objetos dispersos no espaço. Em estreita ligação com esse primeiro domínio, desenvolve-se um segundo, que corresponde a uma forma de inteligência, a qual no contexto histórico de desenvolvimento cultural compõe um conjunto de conhecimentos que são estabilizados e transmitidos, atrelados a comportamentos espaciais aos quais podemos atribuir o nome de Geografia, denominação que traduz o conhecimento que os grupos humanos detêm do ambiente em que vivem, estabelecido a partir de qualificações, classificações dos espaços, roteiros, e, especialmente, localizações.

O terceiro domínio para o qual Gomes (2017) utiliza a designação de Geografia é o ramo do conhecimento, voltado ao estudo e à especulação sobre causas e formas de entendimento da dispersão, do arranjo, da forma, enfim, da configuração resultante das interações entre os elementos espaciais. Trata-se de uma área de interesse que reúne diversas tradições empenhadas em entender e explicar a lógica das localizações, seja essa ordenada por elementos naturais ou por elementos humanos.

Para o citado autor, no mundo moderno, esse ramo se estabilizou sob a denominação de Geografia e corresponde à ciência geográfica, que, uma vez institucionalizada, regularizou protocolos de pesquisa, temas recorrentes, procedimentos mais aceitos, entre outras questões que modelam e dão unidade a esse campo do conhecimento, que, em termos de definição, possui um expressivo nível de consenso entre os geógrafos no tocante à curiosidade que possuem em comum de produzir explicações sobre os sistemas de lugares, sobre a dimensão espacial dos fenômenos; restando maiores dúvidas e divergências de ordem teórico-metodológica, de como construir caminhos que levem a interpretações consistentes das questões advindas dessa específica forma de produção de conhecimentos, a Geografia. De acordo com Gomes (2017, p. 20):

Em outras palavras, diríamos que a Geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos. Trata-se de uma forma de construir questões, ou seja, a curiosidade de saber em que medida o sistema de localização pode ser um elemento explicativo.

Nesse contexto, Gomes (2017) formula e defende a hipótese de que a Geografia é uma forma original de pensar, uma forma autônoma de estruturar o pensamento, em notória referência à Geografia científica, acadêmica. Em nosso debate sobre a organização curricular do ensino médio, adotamos essa mesma compreensão de Geografia por considerá-la plenamente aplicável ao que defendemos aqui como especificidade da Geografia escolar, que possibilita ao estudante uma forma ímpar de analisar a realidade, estruturada com base nas questões próprias desse ramo do conhecimento.

Portanto, junto à ciência de referência e resguardada a autonomia advinda da produção do conhecimento na escola (Albuquerque, 2004), advogamos pela Geografia escolar como um ramo do conhecimento, uma forma específica de pensar, formular e interpretar questões sobre objetos, fenômenos e processos de uma determinada realidade, sobre a qual as demais ciências e disciplinas escolares também se interessam, pela relevância social, ambiental, cultural, econômica etc. Ou seja, os elementos que constituem o espaço também interessam e são estudados por diversos outros ramos do conhecimento, porém, como conhecimento específico, a Geografia (tanto acadêmica quanto escolar) possui um método próprio de elaborar questões sobre a realidade, percebida pelas diversas áreas do saber, porém analisadas de modos diversos na construção de suas análises interpretativas, que diferem pelas suas especificidades e que devem se complementar no sentido de uma compreensão multidimensional.

Entretanto, apesar de estruturar uma organização pautada na especificidade da disciplina escolar, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) não direciona o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Geografia para a compreensão da dimensão espacial dos fenômenos, como finalidade; porém, na prática, abre margem para propostas teórico-metodológicas como a que apresentamos e defendemos no presente estudo, pautadas na especificidade do conhecimento geográfico, na interpretação da espacialidade do fenômeno como uma finalidade da Geografia escolar, como discutimos.

4.3 As diretrizes operacionais para as escolas da rede estadual da Paraíba: conceitos, práticas e matrizes curriculares

A rede estadual da Paraíba publica, anualmente, um documento conhecido nas escolas como diretrizes operacionais³⁵. No ano de 2023, circulou pela rede o texto intitulado Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023 (Paraíba,

³⁵ Quando perguntados sobre o currículo que norteia efetivamente a prática da escola, a maioria dos docentes cita este documento.

2023a), este, de ordem geral, objetivou normatizar o funcionamento das escolas como um todo. Também para o referido ano, notamos outra publicação do mesmo tipo, direcionada para o modelo de educação integral do estado, que, além das particularidades das ECI propedêuticas, também aborda especificidades relacionadas aos demais tipos de Escolas Cidadãs Integrais, trata-se do texto denominado Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba 2023 (Paraíba, 2023b).

O documento Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023 (Paraíba, 2023a) normatizou diversos aspectos de ordem técnica, desde a organização das turmas, calendário escolar anual e planejamento pedagógico, passando por direcionamentos para a elaboração da proposta pedagógica das unidades de ensino, nas etapas infantil, fundamental e médio (onde é taxativa ao submeter a revisão do Projeto Político Pedagógico das escolas à proposta curricular do estado), até questões operacionais sobre a avaliação da aprendizagem.

O citado texto apresenta os diversos níveis e modalidades de educação básica na Paraíba, trata questões relativas ao Orçamento Democrático Escolar, assistência, governança, recursos humanos, e aos diversos programas existentes na rede, a exemplo do Desafio Nota 1000, Se Liga no Enem, Primeira Chance, dentre outros. Apesar dos encaminhamentos técnicos gerais que visam nortear o trabalho das escolas como um todo, inclusive das cidadãs integrais, e da apresentação das matrizes curriculares, sobre as quais aprofundaremos a discussão nesta seção, o próprio documento menciona a existência de diretrizes específicas do modelo de educação integral da Paraíba.

Vale salientar que o Modelo de Educação Integral Paraibano possui Diretrizes Operacionais próprias, que têm por objetivo o alinhamento e a organização de todo o trabalho das escolas, desde as ações pedagógicas, de gestão e administrativas até as curriculares (Paraíba, 2023a, p. 22).

A citação faz referência ao seguinte texto: Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba 2023 (Paraíba, 2023b), documento de ordem operacional direcionado aos diversos tipos de escolas cidadãs integrais e suas especificidades, uma espécie de texto normativo que objetivou nortear o trabalho escolar do respectivo ano letivo, bem como reafirmar conceitos, práticas e princípios do modelo curricular, pedagógico e de gestão próprios das Escolas Cidadãs Integrais.

Observamos no documento, uma preocupação inicial de apresentar uma síntese da concepção curricular do modelo de educação integral a ser desenvolvido nas escolas, partindo das propedêuticas, que é uma espécie de base do modelo e referência para os demais tipos de ECI; passando pelos diferenciais das escolas técnicas (ECIT), que são voltadas à formação profissional, e escolas socioeducativas (ECIS), destinadas aos jovens em privação de liberdade; até a inserção das Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII), no referido programa, em 2021, as quais, de acordo com texto em tela, visam possibilitar a difusão e afirmação da cultura e identidade étnica das comunidades indígenas da Paraíba. De acordo com o documento Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba 2023:

O modelo de educação integral, desenvolvido nas Escolas Cidadãs Integrais, traz inovações e propostas que buscam representar um divisor de águas na história da educação do Estado da Paraíba, e tem como objetivo formar indivíduos protagonistas, agentes de mudança sociais e produtivos, que possam contribuir com o mundo atual e suas necessidades (Paraíba, 2023b, p. 10).

Em continuidade, o documento apresenta o conceito de protagonismo juvenil, considerado como modalidade da ação educativa e uma das bases de sustentação das ECI, é compreendido como princípio, premissa e prática do processo educacional do modelo. Nesse contexto, há direcionamentos para que toda a equipe escolar, com centralidade no estudante e sua prática, promova o protagonismo juvenil através das seguintes ações, representações, espaços e programas: Acolhimento Inicial; Liderança de Turma; Conselho de Líderes; Grêmios Estudantis; Monitoria; Clubes de Protagonismo; Orgulho Enem; Orgulho Ideb; Se Liga Prota e Olimpíadas.

Ao analisarmos esses movimentos de promoção do denominado protagonismo juvenil, expressos no documento em tela (Paraíba, 2023b), compreendemos que são ações e espaços relevantes, pois possibilitam diferentes experiências e formas de participação dos estudantes no processo pedagógico e até administrativo da escola. Entretanto, percebemos um relativo excesso na atribuição de responsabilidades para discentes ainda em processo de formação, uma notória desproporcionalidade entre o nível de autonomia e maturidade esperado dos alunos e o perfil geral de grande parte dos estudantes brasileiros, na atual conjuntura, que finda por atribuir uma excessiva centralidade e até poderes institucionais aos sujeitos aprendizes em detrimento da autonomia dos professores e dos demais profissionais da escola, no âmbito do processo pedagógico.

Evidenciamos também um intencional silenciamento acerca de orientações para o professor, que praticamente não é citado no âmbito das ações de promoção do protagonismo juvenil, das representações, espaços e programas e, quando o é, a exemplo do caso das monitorias, está em condição de submissão a coordenadores e gestores.

Vale ressaltar que não somos contrários a um processo educacional voltado à formação de estudantes autônomos e protagonistas, sujeitos ativos, cidadãos responsáveis, que buscam o aprimoramento e o desenvolvimento da escola, da comunidade e de sua realidade pessoal e da sociedade como um todo, pelo contrário, defendemos uma formação emancipatória, plena e cidadã. Entretanto, não é colocando os docentes em segundo plano, retirando desses profissionais sua autonomia didática e pedagógica (ao submeter constantemente suas ações à validação de coordenadores e gestão), nem silenciando as contribuições que podem dar para a formação de sujeitos protagonistas que haverá êxito nesse propósito do modelo ECI. Em resumo, na escola, há espaço para estudantes e professores serem protagonistas, não faz o mínimo sentido pedagógico centralizar um escanteando o outro.

Prosseguindo na análise das diretrizes específicas das Escolas Cidadãs Integrais, destacamos as denominadas Metodologias de Êxito, que, de acordo com o documento em questão (Paraíba, 2023b), são componentes curriculares inseridos na Parte Diversificada com o intuito de conectar as práticas sociais com o mundo acadêmico, observando o plano de ação da escola e desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas e significativas; um convite a repensar o que e como ensinar aos estudantes, e de que formas conduzir o processo pedagógico para que este contribuía com a formação de protagonistas. De acordo com o texto em análise: “As Metodologias de Êxito são divididas em categorias: Projeto de Vida, Pré-Médio, Pós-Médio, Propulsão, Eletivas, Protagonismo Juvenil, Estudo Orientado, Avaliação Semanal e Práticas Experimentais” (Paraíba, 2023b, p. 28).

Chama-nos atenção a nomenclatura “Metodologias de Êxito”, pois o citado documento se refere a essas como componentes curriculares e, em suas apresentações e direcionamentos técnicos, também são várias vezes denominadas como disciplinas. Essa indefinição é notoriamente estratégica e proposital, uma vez que esses componentes têm sido criados para atender às demandas formativas do atual mercado de trabalho, este, cada vez mais contingente e impactado por profundas mudanças em espaços de tempo cada vez menores. Portanto, a variação contextual e a flexibilidade do que, como e para que se ensina e aprende nesses componentes da Parte Diversificada é condição primária de operação da lógica curricular neoliberal.

Nessa lógica, há um deslocamento da finalidade da atividade docente, os professores não são designados para ministrar esses componentes por formação, são “escolhidos” pela

gestão da escola, que deve considerar especificidades e habilidades inerentes ao perfil indicado no texto (Paraíba, 2023b), entre essas: influenciar os jovens; motivar sonhos, interesses e objetivos dos estudantes etc. Os docentes possuem pouca ou nenhuma autonomia em relação ao desenvolvimento das atividades das denominadas Metodologias de Êxito, os direcionamentos são pré-determinados e vão desde sequências didáticas a formas de avaliação, além de terem seu trabalho constantemente subordinado ao coordenador pedagógico, que deve garantir o monitoramento e o alinhamento das ações, realizar reuniões regulares e registros em ata, dentre outras ações que assegurem o controle e efetivo cumprimento das diretrizes do modelo.

O documento em análise traz ainda diversas outras seções que tratam especificidades do modelo ECI: Práticas Educativas; Ecossistema Audiovisual das Escolas Cidadãs; Especificidades das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas; Boletim Escolar Cursos Técnicos; Ações dos Cursos Técnicos; Operacionalizações e Parte Administrativa; Rotinas de Gestão; O Direito na Escola; e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas. Trata-se, portanto, de um documento com expressivo nível de detalhamento sobre a operacionalização do modelo, que, em nossa compreensão, junta-se aos outros textos curriculares discutidos neste estudo e tecem uma complexa prescrição curricular.

É importante salientar que focalizamos a análise nos documentos referentes ao ano letivo de 2023 porque neste desenvolvemos a etapa da pesquisa empírica com os(as) docentes de Geografia das ECI, sobre as perspectivas pedagógicas que desenvolvem na prática. Entretanto, discutiremos na sequência, tanto aspectos gerais das matrizes curriculares das Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023 (Paraíba, 2023a) quanto as indicações de alterações específicas na organização curricular das turmas de 1ª série do ensino médio das ECI, promovidas pelo recente documento: Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba 2024 (Paraíba, 2024a), publicado no início do ano letivo de 2024 e que trouxe expressivas modificações na matriz curricular do modelo, em especial no tocante a algumas das denominadas Metodologias de Êxito, que são descontinuadas e substituídas.

As citadas matrizes curriculares são especialmente aguardadas pelas escolas e docentes, ano após ano, uma vez que interferem diretamente no quadro de professores, pois indicam os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias semanais e anuais, as quais têm sofrido expressivas alterações nos últimos anos em decorrência da aprovação e implementação da BNCC (Brasil, 2018a) e da atual reforma do ensino médio. De acordo com as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023:

As Matrizes Curriculares são documentos que norteiam a organização dos cursos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação. Estas consideram as mudanças decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo do Sistema de Ensino da Paraíba, Reforma do Ensino Médio, Resoluções do Conselho Estadual da Paraíba e demais aspectos da legislação educacional nacional e estadual vigentes (Paraíba, 2023a, p. 49).

Em 2023, as matrizes curriculares foram disponibilizadas de modo digital, no formato de planilhas do tipo XLSX (Microsoft Excel) e compartilhadas para visualização e *download* no próprio “navegador” de internet, através de um link indicado no documento em análise, que pode ser compartilhado e consultado de modo independente, via Google Drive³⁶. Observamos na sequência as figuras 1 e 2, que correspondem as duas matrizes curriculares que estruturaram o ensino médio nas ECI propedêuticas, no ano letivo de 2023.

Figura 1 – Matriz Curricular 2022 (NEM) – ECI Propedêutica / 1ª e (2ª) Séries³⁷

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL			CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL					
Aulas de 50 minutos			1º Sem	2º Sem	3ºSem	4ºSem	5ºSem	6ºSem	1º Sem	2º Sem	3ºSem	4ºSem	5ºSem	6ºSem
COMPONENTES CURRICULARES			1º Sem	2º Sem	3ºSem	4ºSem	5ºSem	6ºSem	1º Sem	2º Sem	3ºSem	4ºSem	5ºSem	6ºSem
Formação Geral	Linguagens	Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50
		Arte	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
		Língua Estrangeira (Inglês-Básico e Instrumental)	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Língua Estrangeira (Espanhol-Básico e Instrumental)	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Ciências Humanas	História	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Geografia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Filosofia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Sociologia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Química	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Ciências da Natureza	Física	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Biologia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Matemática	Matemática	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50
	Total Formação Geral			18	18	18	18	18	18	300	300	300	300	300
COMPONENTES CURRICULARES			1º Sem	2º Sem	3ºSem	4ºSem	5ºSem	6ºSem	1º Sem	2º Sem	3ºSem	4ºSem	5ºSem	6ºSem
Parte Diversificada	Nivelamento Português	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Nivelamento Matemática	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Estudo Orientado	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Avaliação Semanal	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Colabore & Inove	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Tutoria	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Práticas Experimentais	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Total PD		15	15	15	15	15	15	15	250	250	250	250	250
Itinerários Formativos	COMPONENTES CURRICULARES		1º Sem	2º Sem	3ºSem	4ºSem	5ºSem	6ºSem	1º Sem	2º Sem	3ºSem	4ºSem	5ºSem	6ºSem
	Eletiva	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Projeto de vida	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Matemática	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Biologia	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Química	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Física	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	História	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Geografia	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Língua Inglesa/Espanhola (Revezamento)	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Língua Portuguesa	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Total Itinerários		12	12	12	12	12	12	12	200	200	200	200	200
TOTAL DE AULAS EM - Formação Geral								2160						
Total de Horas - Formação Geral								1800						
TOTAL DE AULAS EM - Parte diversificada								1800						
Total de Horas - Parte Diversificada								1500						
TOTAL DE AULAS EM - Itinerário Formativo								1440						
Total de Horas - Itinerário Formativo								1200						
TOTAL DE AULAS ANUAIS								5400						
TOTAL DE HORAS ANUAIS								4500						

Fonte: Paraíba (2022, 2023a).

³⁶ Serviço multifuncional para arquivos digitais, disponibilizado pela empresa Google.

³⁷ Matriz publicada inicialmente em Paraíba (2022) para 1ª série; e novamente publicada em Paraíba (2023a) para 1ª e 2ª séries. Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CpkTTwEorZIl2oJPS3laeu31FzQuScbb/edit#gid=2054324910>. Acesso em: 16 jan. 2024.

Figura 2 – Matriz Curricular 2022 – ECI Propedêutica / (2ª) e 3ª Séries³⁸

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SEECT GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DE ENSINO MÉDIO - GEEM GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - GEEI							
MATRIZ DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS – ECI							
09 Aulas/Dia 41 semanas – 204 dias letivos – aulas de 50 minutos							
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
BASE COMUM	Língua Portuguesa	5	6	6	200	240	240
	Arte	1	1	1	40	40	40
	Educação Física	2	2	2	80	80	80
	Subtotal	8	9	9	320	360	360
	Matemática	5	6	6	200	240	240
	Biologia	3	3	3	120	120	120
	Física	3	3	3	120	120	120
	Química	3	3	3	120	120	120
	Subtotal	14	15	15	560	600	600
	História	3	3	3	120	120	120
	Geografia	3	3	3	120	120	120
	Filosofia	1	1	1	40	40	40
	Sociologia	1	1	1	40	40	40
	Subtotal	8	8	8	320	320	320
	TOTAL BNCC	30	32	32	1,200	1,280	1,280
PARTE DIVERSIFICADA	Projeto de Vida	2	2	-	80	80	-
	Preparatório Pós-Médio	-	-	2	-	-	80
	Colabore e Inove	2	-	-	80	-	-
	Avaliação Semanal	2	2	2	80	80	80
	Orientação de Estudo	2	2	2	80	80	80
	Práticas Experimentais	2	2	2	80	80	80
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	80	80	80
	Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	80	80	80
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1	1	1	40	40	40
Total Parte Diversificada		15	13	13	600	520	520
TOTAL DE AULAS SEMANAIS POR SÉRIE		45	45	45	-	-	-
TOTAL DE AULAS ANUAIS POR SÉRIE		-	-	-	1,800	1,800	1,800
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (hora aula)				5400			

Fonte: Paraíba (2022, 2023a).

A partir do ano letivo de 2022, a rede estadual da Paraíba passou a implementar gradualmente o Novo Ensino Médio (NEM), norteando a 1ª série das ECI pela matriz apresentada na figura 1, que avançou para a 2ª série, em 2023, e para a 3ª série, em 2024. O fato é que, nos anos letivos de 2022 e 2023, o ensino médio em tempo integral na rede paraibana operou simultaneamente com as duas matrizes curriculares apresentadas, para que os estudantes que ingressaram no ano de 2021 pudessem concluir a referida etapa de ensino, em 2023, na mesma matriz em que iniciaram.

³⁸ Matriz publicada inicialmente para 2ª e 3ª séries, em Paraíba (2022); e novamente publicada em Paraíba (2023a) para a 3ª série. Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1MFJz00oUp6spR-Cl1ekYPd1QsxJXyk0E/edit#gid=897459469>. Acesso em: 16 jan. 2024.

Para facilitar a comparação entre as duas matrizes de 2022, vigentes no ano letivo de 2023, e a discussão dessas enquanto empiria da referida implementação, utilizaremos as seguintes nomenclaturas: Matriz Curricular do NEM (figura 1), em referência a que norteou a 1ª e 2ª série, no dito Novo Ensino Médio (NEM); e Matriz Curricular do EMC (figura 2), em referência a que estruturou a 3ª série, no que denominaremos apenas para fins de análise como “Ensino Médio Convencional” (EMC), ambas destinadas para as ECI, com gradual implementação da primeira em detrimento da segunda, como descrito.

No âmbito das ECI propedêuticas, ambas as matrizes possuem o mesmo quantitativo total de aulas: tanto a Matriz do NEM quanto a Matriz do EMC possuem 5400 aulas, o que indica não haver acréscimo de carga horária (c/h) com a implementação do NEM na escola em tempo integral da Paraíba, o que há, de fato, é uma redistribuição a partir da inserção dos chamados Itinerários Formativos e seus componentes (muitos com nomenclaturas que coincidem com as da Base Comum), e alterações de componentes da Parte Diversificada.

Vale ressaltar que na rede estadual da Paraíba, houve, no ano letivo de 2023, um direcionamento da Secretaria de Estado da Educação (SEE) para que as escolas utilizassem a Matriz Curricular do NEM norteada pelo Itinerário Formativo Propedêutico Integrado, presente na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), o que amenizou o impacto imediato da inserção dos Itinerários Formativos (redução extrema de c/h de determinados componentes), uma vez que nas matrizes dos itinerários específicos, como Linguagens, Humanas ou Exatas, sequer aparecem os componentes das demais, salvo Língua Portuguesa e Matemática.

A comparação entre as matrizes, releva movimentos de deslocamento, inserção e exclusão de componentes curriculares. No âmbito dos deslocamentos, observamos que o componente Projeto de Vida vai da Parte Diversificada para Itinerários Formativos (com acréscimo de c/h), junto com Eletiva (mesma c/h), Língua Inglesa e Língua Espanhola, estes últimos, apesar de retornarem à Base Comum, como Língua Estrangeira (básica e instrumental), têm perda de c/h (no caso da Língua Inglesa), e ambos se revezam no itinerário com apenas uma aula.

No âmbito das exclusões, observamos que o componente curricular denominado Preparatório Pós-Médio, não consta na Matriz do NEM. Por fim, são inseridos os componentes Protagonismo Juvenil (com uma aula semanal) e Nivelamento Português, Nivelamento Matemática e Tutoria (com duas aulas semanais para cada), o que é superior à de todas as disciplinas tradicionais, que “sobrevivem” como componentes curriculares com apenas uma aula

por semana na Formação Geral, com exceção de Língua Portuguesa (três aulas), Matemática (três aulas) e Educação Física (duas aulas).

Uma simetria chama a atenção na Matriz do NEM do Itinerário Formativo Propedêutico Integrado do currículo da Paraíba: todos os componentes estão presentes em todos os seis semestres do NEM, com suas respectivas c/h igualmente distribuídas ao longo desses, o que rompe uma lógica comum nas matrizes de anos anteriores, que possuíam variações de c/h e de componentes entre séries. Vale ressaltar que, na prática, em 2022 e 2023, as escolas da Paraíba não consideraram o calendário por semestres, como descrito na Matriz do NEM, mas sim por ano letivo (1^a, 2^a e 3^a séries).

Para fins de comparação da c/h total das matrizes em análise, consideramos as duas seções de agrupamentos de componentes curriculares que as compõem: Base Comum e Parte Diversificada, seguidas pela implementação da terceira seção, no caso da Matriz do NEM: Itinerários Formativos. Nessa análise comparativa, os movimentos de inserção, exclusão e deslocamento de componentes, na mudança da Matriz Curricular do EMC para a do NEM, acarretam as seguintes alterações: A Base Comum tem sua carga horária semanal reduzida de 30 para 18, as 12 restantes dessa operação passam para o Itinerário Formativo, uma vez que a Parte Diversificada permanece com as mesmas 15 aulas semanais. Essas alterações revelam a primazia da parte flexível sobre a Base Comum, o que evidencia um processo de customização curricular do ensino, neste caso, sob as dinâmicas do dispositivo Personalização de Itinerários (Silva, 2019).

Essas matrizes curriculares indicadas no documento Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023 (Paraíba, 2023a), expressam, portanto, evidências empíricas de uma alteração curricular com expressivo grau de impacto sobre as finalidades da escola, do trabalho docente e do processo pedagógico como um todo, que tendem a se intensificar com as indicações de alterações presentes na matriz curricular de 2024, como discutiremos adiante.

O fato é que os(as) docentes de Geografia em exercício nas escolas estaduais da Paraíba têm testemunhado e sofrido as consequências práticas dessa que consideramos a mais expressiva modificação na educação básica brasileira, desde meados da década de 1990, que, além de sua dimensão política, social, filosófica, epistemológica, entre outras; no âmbito curricular e pedagógico requer a transição de um currículo disciplinar (fundamentado na lógica da produção do conhecimento escolar) para um currículo flexível, organizado por áreas de conhecimento (pautado no suposto desenvolvimento de competências e habilidades), que não

se concretiza na prática e finda por tornar ambivalente a organização curricular no dia a dia da escola e suas atividades pedagógicas.

A questão é que essa transição resulta na perda de espaço e prioridade das disciplinas escolares pautadas em conhecimentos sistematizados³⁹ (agrupadas por áreas de conhecimento que formam a denominada Base Comum), para componentes curriculares que formam a parte flexível do currículo (Parte Diversificada e Itinerários Formativos), alguns destes, meramente pragmáticos, instrumentais, desprovidos de fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos e sem relação com uma ciência de referência.

Consideramos a própria mudança da nomenclatura “disciplina” para “componente curricular” como uma estratégia de minimizar a relevância histórica do aprimoramento teórico-metodológico, epistemológico e pedagógico das disciplinas tradicionais (como discutido no capítulo 3), advindo de décadas de trabalho escolar e relações dialéticas com suas ciências de referências, que lhes asseguram relativa autoridade e prestígio, haja vista suas contribuições sociais e educacionais. Trata-se de um movimento que desloca a centralidade e o sentido da disciplina escolar, para manter apenas o que interessa à lógica curricular neoliberal: sua parte flexível e pragmática, que impacte na produtividade capitalista e que, preservado o nome da ciência de referência, confira legitimidade para a reforma avançar nas escolas.

Este movimento também se revela na manutenção parcial das disciplinas no âmbito da organização curricular por áreas de conhecimento do NEM, que, quando convém, professa a lógica da integração por área, para abrir caminho para o avanço do projeto educacional neoliberal, mas, frente ao vácuo epistemológico que tem gerado nas escolas, costumeiramente recorre à lógica disciplinar para manter a mínima condição de trabalho pedagógico, porém, valendo-se de uma forma *gourmet*: o denominado “componente curricular”, o qual intencionalmente desprovido de evolução histórica e debates acadêmicos, viabiliza o discurso das competências e habilidades em detrimento de conhecimentos sistematizados.

Tomemos como exemplo os impactos imediatos da referida transição curricular na Paraíba sobre a c/h da Geografia escolar no ensino médio em tempo integral. Antes do início da implementação da nova matriz, ocorrido já em 2021, cada série contava com três aulas semanais de Geografia para seus estudantes. Em 2024, resta apenas uma aula semanal de Geografia na Formação Geral (no caso, a disciplina transmutada em componente curricular) e mais uma aula semanal no Itinerário Formativo, nas 2ª e 3ª séries, esta, de caráter epistemoló-

³⁹ História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Nos casos de Língua Portuguesa e Matemática, apesar de também serem afetadas, sofrem menos impactos em relação à alteração de carga horária.

gico indefinido, uma vez que não necessariamente é a continuidade ou tem relação direta com a outra aula da Formação Geral, pois seus horários podem e têm sido separados na prática. Na parte flexível, esta aula tem sido denominada nas escolas de “aula de itinerário”, que, a depender da matriz curricular, pode contar com outros componentes, como discutido. Ou seja, no atual cenário, o que há de concreto é uma aula semanal de Geografia, o que resulta em um imenso prejuízo para a formação dos estudantes, pois não se trata apenas de redução de c/h, mas também de alterações na concepção epistemológica.

Em fevereiro de 2024, a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba divulgou o documento Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba 2024 (Paraíba, 2024a), com finalidade semelhante ao documento de 2023 (Paraíba, 2023) e pontuais alterações em termos de conteúdo, porém com mudanças estruturais no âmbito da matriz curricular indicada para as turmas de 1ª série do ensino médio, já implementada no ano letivo de 2024, e que requer algumas considerações teóricas de ordem geral, direcionadas à compreensão da provisoriidade dessas estruturas e textos normativos, que têm buscado se adaptar e dar respostas práticas a cenários contingentes de disputas curriculares no âmbito da política nacional para o ensino médio.

De modo concomitante ao avanço da Matriz Curricular de 2022 (figura 1) para a 3ª série do ensino médio, que concluiria o seu processo de implementação, no ano letivo de 2024 ocorre sua descontinuidade na 1ª série das ECI e substituição por uma nova matriz curricular, fato que reinicia o mesmo ciclo anual de implementação e que leva novamente as ECI a utilizarem duas matrizes distintas em uma mesma etapa de ensino até o final do ano letivo de 2025, caso sigam o modelo de transição progressiva por série conforme o guia prático de implementação divulgado pela SEE-PB, que discutiremos na sequência.

Ou seja, o processo de transição curricular no ensino médio das ECI se acentua e é redirecionado no ano letivo de 2024 com a divulgação da nova matriz curricular, disponibilizada em formato de planilha digital com acesso por meio de um link indicado no documento Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba 2024 (Paraíba, 2024a). Essa alteração suscita questões importantes no debate aqui proposto, observemos a Figura 3, que mostra a matriz curricular em questão.

Figura 3 – Matriz Curricular 2024 – ECI Propedêutica / 1ª Série ⁴⁰

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS - GEECI

Secretaria de Estado
da Educação



GOVERNO
DA PARAÍBA

MATRIZ ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS - ENSINO MÉDIO
Matriz vigente apenas para as turmas de 1ª série - 2024

Aulas de 50 minutos
TURNO: Integral
TIPO DE MEDIAÇÃO: Presencial
HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO - INICIAL 07:20 / FINAL 17:00
ESTRUTURA CURRICULAR: Formação Geral Básica e Itinerário Formativo
MODALIDADE: Ensino Integral
ETAPA: Ensino Médio
FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA TURMA: Série/Ano (séries anuais)

			AULAS SEMANAIS						CARGA HORÁRIA ANUAL							
			1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série		
Formação Geral Básica (FGB)	Linguagens e suas Tecnologias	COMPONENTES CURRICULARES														
		Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3	100	100	100	100	100	100		
		Arte	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	67	67	67	67	67	67		
		Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Língua Espanhola	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
		História	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
		Geografia	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
		Filosofia	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sociologia	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
Itinerário Formativo (IF)		Química	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
		Física	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
		Biologia	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33		
		Matemática e suas Tecnologias	3	3	3	3	3	3	100	100	100	100	100	100		
Total Formação Geral		18	18	18	18	18	18	600	600	600	600	600	600			
Aprofundamento	UNIDADES CURRICULARES	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre			
	Aprofundamento I	4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67			
Itinerário Formativo (IF)	Aprofundamento	Aprofundamento II	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50		
		Total Aprofundamentos	7	7	7	7	7	7	117	117	117	117	117	117		
	Diversificada	Projeto de vida	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33		
		Recomposição de aprendizagem - Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33		
		Recomposição de aprendizagem - Matemática	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33		
		Eletivo 1	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33		
		Eletivo 2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33		
		Eletivo 3	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33		
		Eletivo 4	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33		
		Eletivo 5	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33		
	Total Diversificada		16	16	16	16	16	16	267	267	267	267	267	267		
	Prática Integradoras		4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67		
Total Práticas Integradoras			4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67		
Total (FGB) + (IF)			45	27	45	27	45	27	1050	450	1050	450	1050	450		
Carga horária total - Formação Geral Básica (FGB)			1800													
Aprofundamento			700													
Diversificada			1600													
Práticas Integradoras			400													
Carga horária total - Itinerário Formativo (IF)			2700													
Carga horária total (FGB + IF)			4500													

tar com 40 semanas, dessa forma, as 18 aulas semanais correspondentes à soma das cargas horárias de todos os componentes da Formação Geral necessariamente resultam em 720 aulas por ano letivo, ou seja, 2160 aulas ao longo das três séries. Observemos a referida matriz (Figura 4).

Figura 4 – Matriz Curricular 2022 (NEM) – ECI Propedêutica / 2ª e 3ª séries (Reformulada)

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL - 2ª e 3ª Sériés			CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL						
Aulas de 50 minutos															
			COMPONENTES CURRICULARES			1ª Sérié	2ª Sérié	3ª Sérié	1ª Sérié	2ª Sérié	3ª Sérié	1ª Sérié	2ª Sérié	3ª Sérié	
Formação Geral	Linguagens	Língua Portuguesa	3		3		3		100		100		100		
		Arte	1		1		1		33		33		33		
		Educação Física	2		2		2		67		67		67		
		Língua Estrangeira (Inglês-Básico e instrumental)	1		1		1		33		33		33		
		Língua Estrangeira (Espanhol-Básico e Instrumental)	1		1		1		33		33		33		
	Ciências Humanas	História	1		1		1		33		33		33		
		Geografia	1		1		1		33		33		33		
		Filosofia	1		1		1		33		33		33		
		Sociologia	1		1		1		33		33		33		
		Química	1		1		1		33		33		33		
	Ciências da Natureza	Física	1		1		1		33		33		33		
		Biologia	1		1		1		33		33		33		
		Matemática	3		3		3		100		100		100		
	Total Formação Geral			18		18		18		600		600		600	
	Parte Diversificada	COMPONENTES CURRICULARES		1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem	1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem
Nivelamento Português		2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
Nivelamento Matemática		2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
Estudo Orientado		2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
Avaliação Semanal		2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
Colabore & Inove		2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
Protagonismo Juvenil		1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
Tutoria		2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
Práticas Experimentais		2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
Total PD		15	15	15	15	15	15	15	250	250	250	250	250	250	
Itinerários Formativos		COMPONENTES CURRICULARES		1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem	1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem
		Eletiva	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
		Projeto de vida	2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
		Matemática	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Biologia	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Química	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Física	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	História	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Geografia	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Língua Inglesa/Espanhola (Revezamento)	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Língua Portuguesa	1	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Total Itinerários		12	12	12	12	12	12	12	200	200	200	200	200	200
	TOTAL DE AULAS EM - Formação Geral		1080												
	Total de Horas - Formação Geral		1800												
	TOTAL DE AULAS EM - Parte diversificada		1800												
Total de Horas - Parte Diversificada		1500													
TOTAL DE AULAS EM - Itinerário Formativo		1440													
Total de Horas - Itinerário Formativo		1200													
TOTAL DE AULAS ANUAIS		4320													
TOTAL DE HORAS ANUAIS		4500													

Fonte: Paraíba (2024a).

Ao compararmos a Matriz Curricular da 1ª série – 2024 (Figura 3) com a Matriz Curricular – 2022 (NEM) – Reformulada (Figura 4), evidenciamos um expressivo redesenho da maior parte da estrutura. Preserva-se a Formação Geral Básica (FGB), com seus respectivos componentes curriculares e cargas horárias, porém, a Parte Diversificada é “diluída” no Itinerário Formativo, que também é profundamente modificado, uma vez que nele ocorre a inserção das subseções denominadas de Aprofundamento, Diversificada e Práticas Integradoras, que contam com as seguintes Unidades Curriculares⁴¹: Aprofundamento 1, Aprofundamento

⁴¹ No Itinerário Formativo, a referida matriz denomina o que seriam os “componentes” como Unidades Curriculares, o que reforça a evidência da flexibilidade dos conceitos utilizados e confirma a superficialidade da perspectiva de componente curricular diante da concepção de disciplina escolar, conforme discutimos.

2, Projeto de Vida, Recomposição de aprendizagem - Língua Portuguesa, Recomposição de Aprendizagem - Matemática, Eletivas (1, 2, 3, 4, 5), e Práticas Integradoras.

Trata-se de uma alteração tão expressiva, que o documento Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba 2024 (Paraíba, 2024a) disponibilizou um link para *download* de um outro documento intitulado: Guia Prático de Implementação da Matriz Curricular da 1ª Série nas Escolas de Tempo Integral no Estado da Paraíba (Paraíba, 2024b). De acordo com este guia:

A partir de 2024, a Nova Matriz Curricular será implementada nas Escolas Integrais da Paraíba, começando pela 1ª Série e avançando progressivamente para as séries seguintes a cada ano. Dentre as novidades, estão a otimização do tempo, a promoção da autonomia, a flexibilidade curricular e a potencialização do processo de aprendizagem. Essas inovações são percebidas nos novos componentes curriculares: Práticas Integradoras, Eletivas e Aprofundamento (Paraíba, 2024b, p. 4).

Diferente do entusiasmo presente nesta citação, compreendemos que não há como incluir a otimização do tempo, a promoção da autonomia e a potencialização do processo de aprendizagem em uma lista de hipotéticos benefícios promovidos pelas alterações expressas na matriz em questão, sem uma análise (de médio ou longo prazo) de seus impactos na prática escolar, nem mesmo se há ou haverá algum tipo de benefício, considerando apenas o seu processo inicial de implementação. No âmbito do debate teórico desta seção, concordamos apenas com a acentuação da citada flexibilidade curricular como provável impacto imediato, que, em nossa compreensão, poderá tornar superficial a formação dos estudantes no ensino médio das ECI.

Além do referido guia (Paraíba, 2024b), a SEE-PB também divulgou um documento digital denominado como MATRIZES 2024: Atualização Curricular (Paraíba, 2024c), que detalha, replica e reforça seus direcionamentos, imagens e ilustrações, o que evidencia uma acentuada necessidade de explicar como as escolas devem implementar a nova matriz, provavelmente resultante da falta de um planejamento efetivo em sua formatação e/ou dessa não ser uma demanda real das instituições, uma vez que completariam a implementação da Matriz Curricular – 2022 (NEM) (Figura 1) no ano letivo de 2024, e foram surpreendidas com a chegada da Matriz Curricular da 1ª série – 2024 (Figura 3), que já inicia prevendo possíveis alterações em si mesma, como observaremos na próxima citação.

Apesar da notória ausência de preparação das escolas para o recebimento da Matriz Curricular da 1ª série – 2024, o citado documento faz menção a um processo de elaboração que considerou a “escuta ativa” durante o acompanhamento pedagógico nas escolas; as oficinas do Seminário de Educação Profissional (realizado pela SEE-PB, em outubro de 2023); as

reivindicações do SINTEP-PB (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba) e dos povos indígenas. Consideramos de extrema relevância a ocorrência desses diálogos no processo de construção da nova matriz destinada para a 1ª série do ensino médio das ECI. Entretanto, vale destacar o seguinte trecho:

Além disso, **foram levadas em consideração as mudanças sugeridas na minuta do projeto de lei que visa a revogação de elementos da Lei 13.415/2017**. Sendo assim, caso esse projeto seja aprovado, as matrizes curriculares da Rede Estadual da Paraíba terão poucas alterações (Paraíba, 2024c, p. 2, grifo do autor).⁴²

Pelas alusões ao acompanhamento pedagógico das escolas, em 2023, ao referido Seminário de Educação Profissional, e as discussões sobre as revisões do Novo Ensino Médio, situamos o processo de elaboração da matriz em questão entre o início do segundo semestre do ano letivo de 2023 e fevereiro de 2024, mês de publicação das Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba 2024 (Paraíba, 2024a).

Demarcar esse período é importante pois se trata da mesma época do encerramento da consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, realizada pelo MEC, seguida da apresentação do seu respectivo relatório, bem como do início da tramitação do PL 5230/2023 (Brasil, 2023), aprovado com alterações no Plenário da Câmara dos Deputados, em 20 de março de 2024 e remetido ao Senado Federal, em 26 de março de 2024, para o prosseguimento dos trâmites legislativos, que, após retorno à citada Câmara, resultou na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que altera a LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) a fim de definir diretrizes para o ensino médio, as quais promovem mudanças no NEM, em especial no tocante ao aumento da carga horária da FGB e a retomada da obrigatoriedade das disciplinas, dentre elas a Geografia.

Consideramos, portanto, que a Matriz Curricular da 1ª série – 2024 das ECI (Figura 3) é, no contexto do estado da Paraíba, uma evidência empírica da continuidade da disputa de projetos que envolve o ensino médio em âmbito nacional, em andamento e marcada por indefinições, conforme temos discutido ao longo do presente estudo, iniciado em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Observamos que a referida matriz considerou parcialmente os debates em torno da reestruturação do NEM e, aplicou, de modo antecipado e temporário, apenas as indicações que interessam à lógica curricular neoliberal. Em nossa compreensão, tal antecipação resultará na necessidade de implementação de outra “nova” Matriz Curricular para o ensino médio das ECI, adequada às diretrizes da citada legislação, com mudanças mais expressivas do que as

⁴² No texto original, o grifo do autor é na cor vermelha.

“poucas alterações” previstas na apresentação e defesa da matriz, no documento MATRIZES 2024: Atualização Curricular (Paraíba, 2024c).

Ao analisarmos a Matriz Curricular da 1ª série – 2024 (Figura 3), fica evidente que a inserção dos Aprofundamentos 1 e 2 considerou o art. 36 do PL 5230/2023 (Brasil, 2023), que apontava para os itinerários formativos terem no mínimo 600 horas e serem compostos por aprofundamentos das áreas de conhecimento ou de formação técnica e profissional. Nessa matriz, somadas as quantidades de aulas destinadas aos dois aprofundamentos, são sete aulas semanais, que, multiplicadas por 40 semanas (200 dias letivos), totalizam 280 aulas anuais, aproximadamente 233,3 horas, por série. Ou seja, arredondando, 700 horas anuais ao longo dos três anos, número superior às horas mínimas previstas para o itinerário como um todo.

Ao considerarmos todo o Itinerário Formativo da Matriz Curricular da 1ª série – 2024 e sua possível implementação gradual para a 2ª e 3ª série, como previsto no guia de implementação (Paraíba, 2024b), somadas as aulas das 11 Unidades Curriculares que compõem as três subseções do itinerário (Aprofundamento, Diversificada e Práticas Integradoras), chegamos ao total de 27 aulas por semana, que, repetida a metodologia de cálculo, resulta em 1080 aulas por série, em termos de carga horária: 900 horas. Portanto, nessa matriz, o itinerário conta com 3240 aulas ao longo das três séries, que correspondem a 2700 horas, uma vez que cada aula possui 50 minutos.

Dessa forma, no contexto do debate da reestruturação do NEM, torna-se emblemática a observância seletiva das alterações sugeridas na minuta do citado projeto de lei pelo documento MATRIZES 2024: Atualização Curricular (Paraíba, 2024c), para justificar a implementação de Práticas Integradoras, Eletivas e Aprofundamento, que intensificam o processo de flexibilização curricular pois “diluem” os componentes curriculares que ainda preservavam as nomenclaturas das disciplinas tradicionais e amplia de duas para dez o número de aulas semanais de eletivas, substituindo os até então revolucionários componentes curriculares da Parte Diversificada (Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Colabore e Inove, Protagonismo Juvenil, Tutoria, e Práticas Experimentais).

Considerando a FGB como um ponto crucial do debate, fica evidente que como a reestruturação do ensino médio ainda estava no âmbito dos trâmites legislativos (à época da formatação e divulgação da matriz em análise), não houve a mesma preocupação de observar e levar em consideração a alteração prevista na carga horária dessa composição no mesmo PL 5230/2023 (Brasil, 2023): de “não superior” a 1800 horas para “no mínimo”, 2400 horas, mudança que se confirmou na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024) e que deverá ser implementada a partir de 2025, conforme o inciso II do seu art. 5º.

Essa observação e aplicação seletiva revela uma primazia da organização curricular das ECI pela flexibilidade, bem como seu alinhamento aos grupos que buscavam êxito na disputa travada no Congresso Nacional sobre a revisão da carga horária da FGB e obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio.

No atual cenário, como discutido, foi sancionada a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que, dentre outros pontos, amplia a carga horária da FGB para 2400 horas e retoma a obrigatoriedade, em todas as séries do ensino médio, das disciplinas de Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Língua Inglesa, Educação Física e Artes, integradas em suas respectivas áreas de conhecimento. Em nossa análise, esse processo reposiciona na formalidade e fortalece o que já ocorria na prática curricular do ensino médio das ECI: a operação concomitante das lógicas área/competências e disciplina/conhecimentos, mantendo uma ambivalência curricular que busca atender aos diferentes grupos que têm disputado finalidades e sentidos para essa etapa de ensino e se alternado nos espaços de poder, em especial desde meados da década de 1990.

No âmbito da FGB, a Matriz Curricular da 1ª série – 2024 (Figura 3) mantém as 18 aulas semanais dos componentes curriculares, já presentes na matriz anterior (Figura 1), que, consideradas as 40 semanas letivas, resultam em 720 aulas por ano do ensino médio, totalizando 2160 aulas semanais ao longo das três séries, o que corresponde a um total de 1800 horas. Dessa forma, trata-se de uma matriz que vai perdendo estabilidade ao longo de sua implementação no ano letivo de 2024, considerando-se a aprovação do PL 5230/2023 (Brasil, 2023) na Câmara dos Deputados e sua conversão na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

Esse cenário evidencia que a divulgação e implementação da referida matriz foi uma antecipação desnecessária, diante da iminente reestruturação do ensino médio, dando a entender que, no fim das contas, intencionava mesmo era mitigar o caos epistemológico advindo do flagrante insucesso prático de algumas das denominadas Metodologias de Êxito, ao descontinuí-las e substituí-las por outras possibilidades ainda mais flexíveis, como eletivas e aprofundamentos.

Portanto, evidenciamos um processo de expressiva instabilidade na organização curricular do ensino médio em tempo integral da Paraíba, que não nos permite análises precisas sobre o porvir da composição das matrizes curriculares e seus respectivos componentes e cargas horárias, exceto no tocante à ampliação da carga horária da FGB e ao retorno da obrigatoriedade das disciplinas nas três séries, conforme indicado na mais recente legislação.

4.4 Encaminhamentos dialógicos

Compreender a organização curricular do ensino médio em tempo integral da Paraíba, a partir dos documentos e leis que analisamos neste capítulo, bem como os aspectos pedagógicos da recontextualização das prescrições curriculares na dimensão prática, passa inicialmente pelo reconhecimento da flexibilidade como princípio de sua lógica operacional. É nítida a presença dessa perspectiva nos direcionamentos do currículo estadual: a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), que, pelo seu obrigatório alinhamento teórico-metodológico à BNCC (Brasil, 2018a) e consequentemente ao ideário educacional neoliberal, busca nortear o trabalho docente e as dinâmicas escolares com base nas pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 1993, 2001, 2003), em especial a pedagogia das competências, que, de acordo com os interesses do mercado, opera em múltiplas interfaces com o construtivismo, com as pedagogias do professor reflexivo, de projetos, multiculturalistas etc., para, de modo geral, negar a educação tradicional e atribuir novos sentidos aos ideais escolanovistas, adaptados ao contexto da contemporaneidade.

Diante desse cenário, apontamos para a necessidade de um amplo debate sobre os impactos que a mudança da pedagogia fundamentada na produção do conhecimento escolar para a perspectiva formativa da pedagogia das competências flexíveis têm gerado sobre a formação dos estudantes, uma vez que a primeira concepção opera sob domínio hegemônico de uma razão teórica sistematizada e estruturada com base em saberes historicamente desenvolvidos pela sociedade (Saviani, 1991, 2013b), e, a segunda, sob dinâmicas pautadas no saber tácito e na utopia pragmatista do “saber fazer” (Moraes, 2001), que, no geral, têm limitado e direcionado a educação escolar para fins mercantis, na prática.

Na atual configuração, a maioria dos procedimentos pedagógicos e curriculares das ECI estão alinhados à perspectiva formativa da pedagogia das competências, que tem avançado com o apoio da força política neoliberal e resultado em uma expressiva precarização da atividade docente (também advinda da reterritorialização escolar, que legitima a descaracterização de sua atividade profissional), bem como na progressiva superficialização da formação dos estudantes, via dispositivos de customização curricular (Silva, 2019), dentre outros impactos, como discutido no capítulo 2, que requerem além da resistência qualificada, a urgente apresentação de novos rumos educacionais que promovam um efetivo desenvolvimento social e econômico, para fundamentar o enfrentamento à lógica mercantil presente nas ECI, que tem limitado as potencialidades educativas do povo da Paraíba, uma vez que educação integral vai

muito além da formação para o trabalho e do treinamento para testes de avaliação padronizada.

No próximo capítulo, apresentaremos análises empíricas que, junto ao debate teórico do presente estudo, evidenciam que o processo em questão tem desvirtuado uma função primordial da escola: a socialização de conhecimentos sistematizados e seu desenvolvimento, ao limitá-los à superficialidade e indefinição teórico-metodológica das áreas de conhecimento e submetê-los à concorrência por tempos e espaços com componentes curriculares que sequer precisam ultrapassar o senso comum, desde que contribuam minimamente com soluções para as demandas flexíveis do mercado de trabalho. Em nossa compreensão, a necessária flexibilidade requerida pela contemporaneidade para a formação escolar no século XXI, deve ser norteada por teorias e métodos sistematizados, tanto acadêmicos quanto escolares, e não pelas conveniências mercantis e empresariais.

Dessa forma, após ampliarmos a compreensão da organização curricular em análise, reforçamos os encaminhamentos do capítulo 3 e aprofundamos nossa argumentação em favor da utilização de todo o arcabouço teórico-metodológico historicamente desenvolvido e aprimorado pela Geografia escolar e demais disciplinas escolares nas ECI, como meio de assegurar aos cidadãos o acesso e a possibilidade da apropriação de conhecimentos sistematizados desenvolvidos pela sociedade, que, ao serem reelaborados em um processo pedagógico autônomo, que atenta aos aspectos sociais, técnicos e tecnológicos de sua época, tornam-se potentes meios de compreensão do mundo e de intervenções sustentáveis neste, o que resulta no pleno atendimento das demandas formativas e sociais dos sujeitos educandos, uma vez que, ao reelaborarem conhecimentos na escola, estes desenvolvem competências sociais (Borges, 2010) em suas novas relações com a sociedade e a natureza.

Neste capítulo, evidenciamos que este é um processo viável a partir da recontextualização da BNCC (Brasil, 2018a) na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), em especial no âmbito da Geografia escolar, uma vez que o texto estadual, nitidamente influenciado pelo contexto da prática (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2009), utiliza as habilidades expressas na base para legitimar, tanto no nível da prescrição quanto da prática curricular, a coexistência e operação entre as lógicas área/competências e disciplina/conhecimentos, como discutimos.

Dessa forma, argumentamos em favor do ensino-aprendizagem de Geografia voltado à produção, apropriação, reelaboração e aprimoramento do conhecimento escolar, imprescindível à formação integral de cidadãos críticos e reflexivos (Farias, 2021; Giroto, 2015, 2021; Giroto; Giordani, 2019), a partir de leituras e interpretações da espacialidade dos fenômenos

e processos advindos das relações sociedade-natureza, que, em nossa compreensão, configura uma especificidade da Geografia e de suas formas de produzir conhecimentos, a qual possibilita amplas contribuições e possibilidades educacionais abertas a diálogos interdisciplinares, por ser pautada em metodologias afeitas ao diálogo e à cooperação com outras áreas do saber.

5. GEOGRAFIA ESCOLAR E RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR POR CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DA PARAÍBA

No presente capítulo, apresentaremos as análises e discussões referente à etapa da pesquisa empírica realizada com os(as) professores(as) de Geografia que trabalham no ensino médio em tempo integral das ECI propedêuticas localizadas nos diversos bairros da cidade de Campina Grande - PB. O capítulo está estruturado em quatro seções e possui estreitas relações com os anteriores, pois, apesar de ser o último, foi desenvolvido com os demais e reflete o recorte analítico da dimensão prática da organização curricular que analisamos dialeticamente ao longo do presente estudo.

Partiremos de um panorama geral das Escolas Cidadãs propedêuticas nas quais os(as) docentes, sujeitos da pesquisa, desenvolvem suas atividades profissionais; com foco na discussão dos impactos de suas respectivas transições do modelo regular para o modelo ECI, ressaltando um indicador que, em nossa compreensão, reflete de forma inequívoca o êxito ou o insucesso de qualquer programa escolar: o quantitativo de estudantes matriculados ao longo de determinado período composto por sucessivos anos letivos.

Em seguida, com base nos diálogos estabelecidos com os(as) docentes e na interpretação dos dados coletados ao longo do estudo, apresentaremos perfis profissionais dos(as) participantes da pesquisa, seguidos de análises e discussões acerca de suas argumentações e apontamentos sobre a organização curricular em questão e perspectivas teórico-metodológicas e pedagógicas que desenvolvem junto aos estudantes de suas respectivas unidades escolares, no âmbito da Geografia escolar e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com foco nas relações entre área/competências e disciplina/conhecimentos.

5.1 As escolas campo da pesquisa: do ensino médio regular ao ensino médio em tempo integral

Ao tempo do desenvolvimento das discussões teóricas da presente pesquisa, os questionamentos sobre as impactantes transformações resultantes da implementação do modelo Escola Cidadã Integral (ECI) na rede estadual da Paraíba geraram a necessidade de análises das perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia na dimensão prática da organização curricular, ou seja, nas escolas; em especial quando analisamos o Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 (Paraíba, 2015), que criou a ECI; e a Lei nº

11.100, de 06 de abril de 2018 (Paraíba, 2018), que “consolidou” o referido modelo de escola ao instituir o Programa de Educação Integral do estado, conforme discutimos no capítulo três.

O questionamento inicial circundou em volta do quantitativo de unidades escolares que possibilitaria uma interpretação fidedigna do atual momento da prática curricular expressa no processo de ensino-aprendizagem de Geografia nas ECI, uma vez que, no recorte temporal do presente estudo (2020-2024), não havia possibilidade operacional de pesquisa de campo nas 302 escolas que integram o modelo no estado (número referente à sua última expansão, no ano de 2021, quando todos os 223 municípios da Paraíba passaram a ter pelo menos uma Escola Cidadã Integral). Diante dessa questão, pelo fato de ser professor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, lotado em escolas de Campina Grande - PB (cidade sede da 3ª Gerência Regional de Educação - GRE) e pelo conhecimento prévio das dinâmicas gerais de algumas escolas e características socioespaciais da referida cidade, delimitamos o estudo nas nove Escolas Cidadãs Integrais propedêuticas presentes em seus distintos bairros.

Tratou-se de uma amostra suficiente ao nosso propósito de compreender a coexistência entre a concepção disciplinar e a integração por área de conhecimento presente nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia na atual organização curricular das ECI, uma vez que Campina Grande - PB é o segundo maior município do estado, com uma área territorial de 591,658 km², população de 419.379 habitantes, e densidade demográfica de 708,82 habitantes por km², de acordo com o censo do IBGE, realizado em 2022.

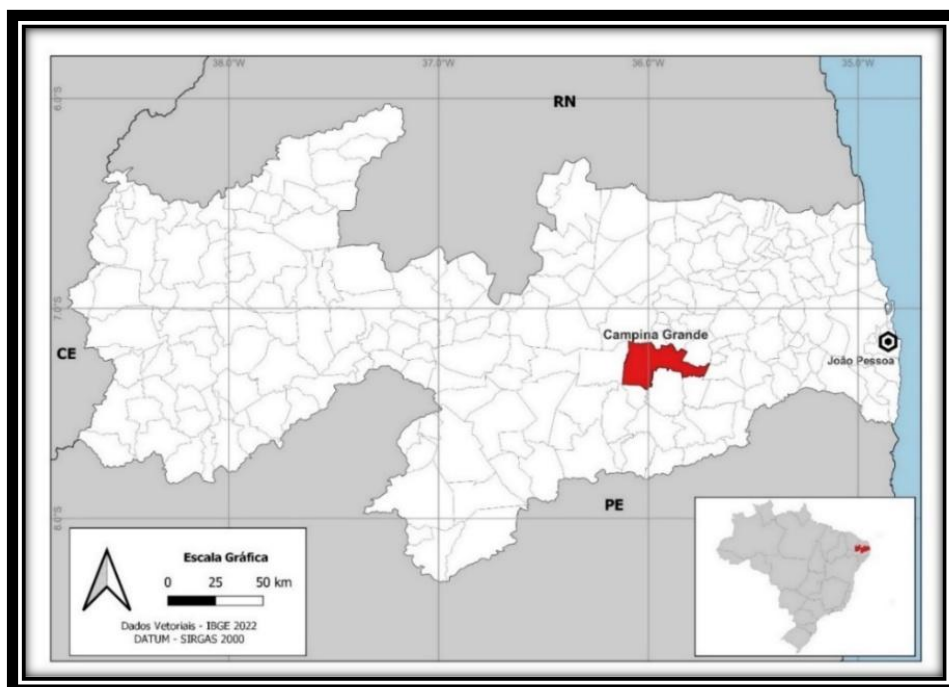
A referida cidade possui ampla diversidade espacial e socioeconômica entre seus bairros, abrangendo um espectro médio semelhante a qualquer outro município da Paraíba. Dessa forma, no estudo empírico, optamos por desconsiderar possíveis realidades contextuais com nível de especificidade superior à expressiva variação socioespacial encontrada entre os bairros de Campina Grande - PB, uma vez que esses hipotéticos casos, possuem ou possuiriam escolas propedêuticas singulares, ainda que pertencentes ao universo da particular Escola Cidadã Integral.

Tratou-se de uma condição momentânea de operacionalidade da investigação presencial ao longo de dois anos letivos: 2022 e 2023, que resultou em uma contribuição específica ao propósito maior de compreensão das perspectivas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia na nova realidade educacional que vem se configurando na Paraíba e no Brasil como um todo, a qual certamente requer esforços sistemáticos por parte daqueles que buscam compreendê-la e transformá-la, uma vez que, considerada sua amplitude, impõe a necessidade de pesquisas em rede.

São exemplos dessas pesquisas, os trabalhos da Rede Edugeo PB (movimento ao qual também afiliamos o presente estudo), que conta com professores/pesquisadores das principais universidades públicas do estado que possuem cursos de licenciatura em Geografia, os quais desenvolvem pesquisas e orientam estudos em nível de graduação e pós-graduação na área de Educação Geográfica; Formação de Professores; História da Disciplina Escolar; Currículo; Ensino de Geografia; dentre outras. Além da citada rede, este estudo está integrado às pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e liderado pela professora Maria Adailza Martins de Albuquerque.

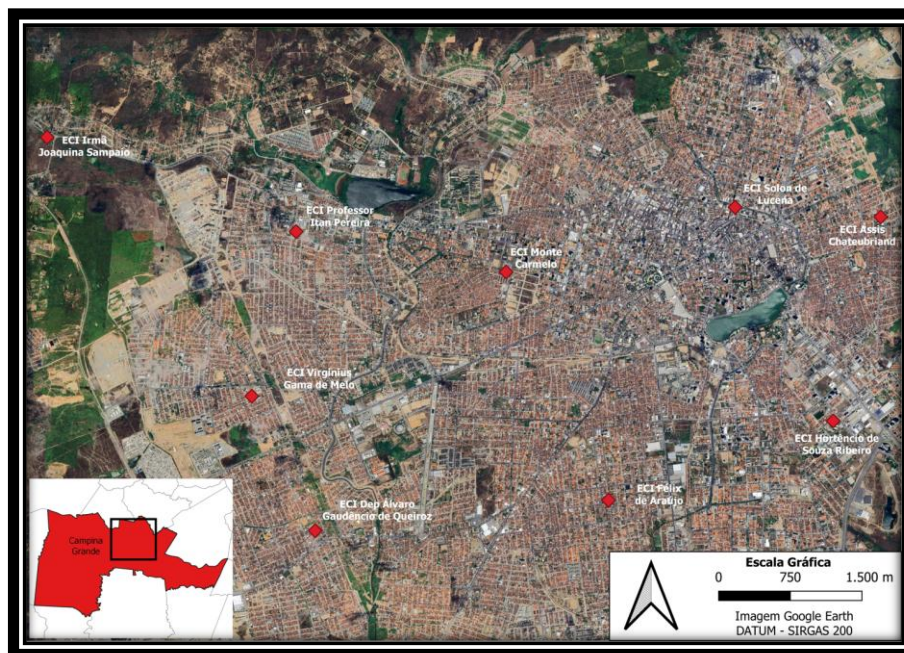
Vale ressaltar que as nove unidades escolares não foram o foco de nossas análises, dessa forma, não entraremos em detalhes sobre seus aspectos estruturais e condições socioeconômicas de suas respectivas comunidades e estudantes, uma vez que esse movimento extrapolaria nossos objetivos. Trabalhamos especificamente com 14 docentes de Geografia responsáveis por turmas de ensino médio nessas instituições (nos anos letivos de 2022 e 2023) que se configuraram como sujeitos da pesquisa, entretanto, reconhecemos e consideramos a influência dos fatores estruturais, espaciais e econômicos na prática curricular. Na sequência, observemos o Mapa 2, que apresenta a localização de Campina Grande no território paraibano; e o Mapa 3, que mostra a localização das escolas participantes da pesquisa, na referida cidade.

Mapa 2 – Localização do Município de Campina Grande no Estado da Paraíba



Fonte: elaboração própria.

Mapa 3 – Localização das ECI Propedêuticas em Campina Grande - PB



Fonte: elaboração própria.

Mesmo não adentrando à discussão de especificidades de cada escola em que desenvolvemos o estudo empírico com os(as) seus(suas) respectivos(as) docentes de Geografia, adiante, apresentaremos e discutiremos aspectos que envolvem a transição do modelo escolar em turno parcial para o modelo em tempo integral, a partir de um indicador de extrema sensibilidade para a rede educacional do estado: o quantitativo de matrículas e sua variação percentual em um determinado período de sucessivos anos letivos.

Esse indicador assume um contorno muito significativo e emblemático para as ECI, uma vez que, de modo distinto das escolas regulares (as quais, via de regra, têm na formação cidadã do estudante a finalidade de suas atividades educativas, situadas no desenvolvimento de um projeto de sociedade), as Escolas Cidadãs compreendem o discente como uma espécie de cliente (haja vista a sua lógica administrativa repleta de procedimentos típicos do mundo empresarial) e defendem como centralidade de sua concepção curricular e pedagógica o jovem e seu projeto de vida, no qual, de acordo com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), as práticas escolares ganham sentido e podem contribuir efetivamente com os estudantes ao término da educação básica, ou seja, prioritariamente com seus projetos individuais.

Compreendemos que o quantitativo de matrículas e suas variações percentuais compõem um indicador extremamente relevante, uma vez que demonstra, no primeiro momento, relativa aceitação ou rejeição dos discentes e/ou de seus responsáveis a um determinado mo-

delo escolar, ambas diretamente relacionadas ao conjunto de recursos e práticas que a escola oferece, tanto físicos quanto humanos. De modo mais amplo e complexo, no médio e longo prazo, trata-se de um indicador que introduz e fundamenta a discussão sobre as condições de permanência ou de exclusão desses ou de outros estudantes com o mesmo perfil nessas escolas em tempo integral, uma vez que, no caso da rede pública, muitos discentes são oriundos de famílias com complexas realidades socioeconômicas.

Os dados que apresentaremos e discutiremos foram solicitados via Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ao Núcleo de Estatística (Nuest) da 3ª Gerência Regional de Educação (GRE), pertencente à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), que prontamente atendeu ao pedido. Portanto, vale ressaltar que são dados oficiais acerca do quantitativo total de matrículas de cada unidade escolar em que desenvolvemos a pesquisa empírica. Desde a solicitação, não fizemos distinção entre etapas ou modalidades de ensino, uma vez que eram diversas as configurações dessas unidades em seus últimos anos como escola regular e até nos primeiros como ECI. Algumas funcionavam também no turno da noite com ensino regular e EJA, outras, ofertavam apenas ensino médio (nos turnos manhã e tarde), em alguns casos, fundamental e médio em ambos os turnos etc.

Esse procedimento foi necessário para compreendermos o impacto da implementação do modelo ECI em relação ao acesso, aceitação e permanência dos discentes na escola como um todo, e não apenas no ensino médio, mesmo sendo esta a etapa delimitada em nosso estudo no tocante às perspectivas pedagógicas dos(as) docentes de Geografia em sua organização curricular. Entendemos que as etapas e turnos são relativamente solidários em qualquer instituição de ensino e que a não condição de acesso e/ou de permanência, seja pelo tempo integral seja pelo encerramento da oferta da etapa de ensino ou do turno, representa um transtorno para os estudantes da comunidade escolar, que, quando não abandonam os estudos, precisam se deslocar para outros bairros para ter acesso à escolarização básica.

No âmbito da discussão acerca do referido indicador, vale ressaltar que em relação ao período da pandemia de Covid-19, no qual as escolas estiveram fechadas entre março de 2020 e dezembro de 2021, funcionando apenas com ensino remoto, passando para o denominado ensino híbrido nos primeiros meses de 2022 e retorno às atividades 100% presenciais em abril deste ano, consideramos diretamente o respectivo período letivo apenas na escola que teve a implementação do modelo ECI realizada em 2020, no caso, a ECI Irmã Joaquina Sampaio. Nas demais, o período em questão foi considerado apenas para fins de observação do tempo total de operação do modelo.

Dessa forma, indicaremos o quantitativo de matrículas e faremos a comparação de suas oscilações percentuais em três momentos: primeiro, entre o ano letivo anterior à implementação e o primeiro ano de operação do modelo de ensino em tempo integral, ou seja, quando da transição de sua atividade como escola regular para ECI. O segundo, entre o ano de implementação e o ano letivo de 2023, no caso, do início das atividades do modelo em tempo integral na específica unidade escolar até o término de nosso trabalho de campo; neste recorte temporal, dentre as nove escolas em questão, no ano de 2023 uma estava no sétimo ano de atividade como ECI, seis no sexto, uma no quinto e outra (a mais recente), no quarto ano.

No terceiro momento, compararemos a oscilação percentual entre o último ano de atividade da instituição como escola regular e o ano letivo de 2023, movimento que possibilita um panorama geral da transformação ocorrida na unidade escolar no tocante ao seu quantitativo total de discentes matriculados, questão imprescindível na análise e discussão da organização curricular das ECI, uma vez que o êxito de um modelo educacional requer uma escola atrativa, acessível e que garanta a mínima condição de permanência de seus estudantes.

É importante frisar que todas as escolas em tela funcionavam como regulares antes da implementação do modelo ECI e que, com exceção da ECI Deputado Álvaro Gaudêncio (que teve o prédio demolido e reconstruído com outras formas), suas estruturas físicas são praticamente as mesmas de anos ou décadas, uma vez que passaram apenas por reformas mais ou menos pontuais e construção de quadras esportivas e/ou refeitórios, ou seja, o básico para o funcionamento de uma escola em tempo integral, dentre outros equipamentos sem impactos diretos para a implementação e operacionalização do modelo.

A seguir, junto à discussão do quantitativo de matrículas e suas variações percentuais, apresentaremos imagens e algumas considerações gerais sobre cada uma das nove unidades escolares, em ordem alfabética, uma vez que todas possuem a mesma organização curricular e não se distinguem quanto à relevância para a compreensão de nosso objeto de estudo; logo após, encontra-se uma tabela na qual sistematizamos os dados sobre o quantitativo de matrículas e suas variações percentuais nas escolas em questão.

A ECI Assis Chateaubriand fica localizada na Zona Leste da cidade de Campina Grande - PB, no bairro Santo Antônio. Essa unidade escolar passou a ser em tempo integral no ano de 2018, quando contou com 927 estudantes matriculados. No ano antecedente a implementação do modelo ECI nesta escola, 2017, ela tinha 1301 discentes, o que evidencia uma redução de 28,74% no quantitativo total de estudantes no seu primeiro ano como ECI.

Entre o primeiro e o sexto ano de funcionamento como escola em tempo integral, a ECI Assis Chateaubriand apresenta uma redução de 927 para 680 estudantes matriculados, ou

seja, no ano de 2023 a escola teve 26,64% matrículas a menos do que quando começou a ser uma ECI; e 47,73% a menos em relação ao seu último ano como escola de tempo parcial, o que, por si só, torna questionável qualquer avaliação externa da “qualidade da educação” oferecida pelo modelo em comparação à sua atividade como escola regular.

Nos anos de 2022 e 2023, a escola contou com dois docentes de Geografia que ministravam aulas em turmas de ensino médio, os quais aceitaram colaborar com a presente pesquisa. Para preservar o sigilo de suas identidades, bem como dos(as) demais professores(as) das outras escolas, estes(as) não serão identificados nas próximas seções, nas quais analisaremos os dados coletados na etapa empírica. Para termos uma noção geral do prédio da escola em questão, observemos as figuras 5 e 6, que mostram imagens registradas no momento da visita inicial para reconhecimento, diálogo e convite aos docentes para participação no presente estudo, procedimento também realizado nas demais instituições.

Figura 5 – ECI Assis Chateaubriand (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 6 – ECI Assis Chateaubriand (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

A ECI Deputado Álvaro Gaudêncio fica situada no bairro Malvinas, Zona Oeste de Campina Grande - PB, e passou a ser em tempo integral a partir do ano de 2018. Em 2017, ano anterior à implementação do modelo em questão, contou com 706 estudantes matriculados, passando para 446 em seu primeiro ano como ECI, ou seja, uma redução inicial de 36,82% na quantidade total de discentes.

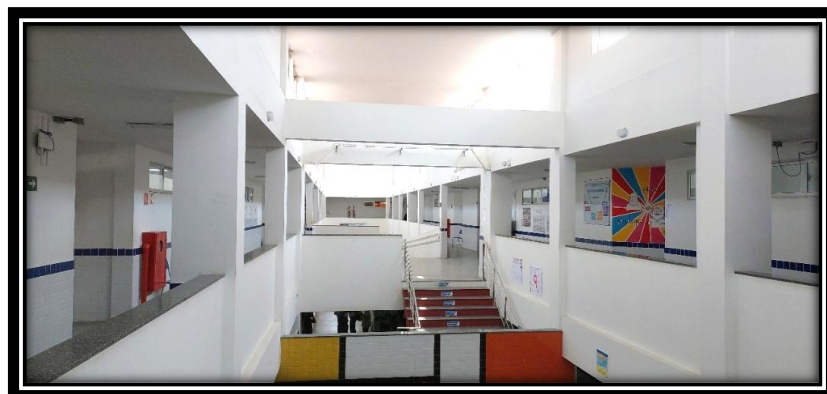
No ano de 2023, a referida escola contou com 395 estudantes matriculados, o que nos permite concluir que entre o primeiro e o sexto ano de funcionamento do modelo ECI nessa unidade, houve uma redução de 11,43% no quantitativo total de matrículas, número relativamente estável e que supõe uma operação exitosa nesta escola, entretanto, como ela não foi fundada como ECI, há também neste caso uma elevada redução de matrículas, expressa nos 44,05% a menos do que em relação ao seu último ano como escola regular (tempo parcial), no caso, 2017. A ECI Deputado Álvaro Gaudêncio contou com dois docentes de Geografia atuando em turmas de ensino médio nos anos letivos de 2022 e 2023, os quais também aceitaram participar do presente estudo. Observemos imagens da referida instituição nas figuras 7 e 8.

Figura 7 – ECI Deputado Álvaro Gaudêncio (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 8 – ECI Deputado Álvaro Gaudêncio (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

A ECI Félix Araújo fica situada no bairro Liberdade, Zona Sul de Campina Grande - PB e teve o modelo implementado no ano de 2018. Em relação ao indicador em discussão, essa escola contou com 1407 estudantes matriculados no ano de 2017, número reduzido em 44,98% em seu primeiro ano como Escola Cidadã Integral, no qual passou a contar com 774 discentes.

Entre o primeiro e o sexto ano de operação do modelo ECI nesta instituição, o número de estudantes matriculados caiu para 344, em 2023, representando uma redução de 55,55%, o que indica uma implementação com pouco planejamento, seguida de baixa atratividade, aceitação ou condição de permanência para os discentes nessa unidade, pois, ao compararmos 2023 com o último ano de sua atividade como escola regular, no caso, 2017, registramos uma redução de 75,55% no quantitativo total de matrículas, a segunda maior dentre todas as escolas inseridas na presente pesquisa. A ECI Félix Araújo contou com um professor e uma professora de Geografia em turmas de ensino médio nos anos letivos de 2022 e 2023, que também aceitaram participar deste estudo. Observemos imagens da escola nas figuras 9 e 10.

Figura 9 – ECI Félix Araújo (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 10 – ECI Félix Araújo (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

Em relação ao indicador em questão, o caso mais emblemático dentre as nove Escolas Cidadãs Integrais propedêuticas situadas nos bairros da cidade de Campina Grande - PB é o da ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro, tanto por ser a escola que possui mais tempo de atividade no modelo ECI, em relação a 2023, quanto por possuir números bastante acentuados no tocante às variações dos quantitativos de matrículas nos períodos em discussão. Esta unidade fica localizada no bairro Catolé, Zona Sul da referida cidade.

Em 2016, ano anterior à implementação do modelo ECI nessa escola, que consideramos de grande porte, havia 2135 estudantes matriculados, número bruscamente reduzido para 546 no ano de 2017, quando passou a ser uma ECI; diferença que representa uma expressiva redução de 74,42% já no primeiro ano de sua atividade como escola em tempo integral. Entre o primeiro e o sétimo ano de operação do modelo ECI nesta escola, o quantitativo total de estudantes matriculados diminuiu de 546 para 186, o que corresponde a uma redução de 65,93%.

No geral, esta unidade escolar registrou uma queda de 91,28% no seu quantitativo total de matrículas, quando relacionamos o ano de 2023 com o ano de 2016, seu último como escola regular, o que representa a maior redução dentre as nove escolas em questão. Nesse contexto, nos anos letivos de 2022 e 2023, a ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro contou com apenas uma professora de Geografia nas turmas de ensino médio, a qual também aceitou participar do presente estudo. Na sequência, observemos imagens da referida escola nas figuras 11 e 12.

Figura 11 – ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 12 – ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

Dentre as nove escolas nas quais realizamos a pesquisa com os(as) seus(suas) respectivos(as) docentes de Geografia, a mais recente a receber o modelo foi a ECI Irmã Joaquina Sampaio, situada no bairro Serrotão, Zona Oeste de Campina Grande - PB. Trata-se de uma unidade de pequeno porte, que passou a ser em tempo integral no ano de 2020, quando teve 273 estudantes matriculados, o que representa uma redução de 12,78% em relação ao ano anterior da implementação, 2019, quando a escola contou com 313 discentes.

No seu quarto ano de operação como uma ECI, o quantitativo de matrículas diminuiu de 273 para 175, ou seja, nessa escola, o ensino em tempo integral foi acompanhado de uma redução de 35,89% na quantidade de matrículas, no período de 2020 a 2023, número que se amplia para 44,08% quando comparado com o quantitativo de discentes matriculados no último ano da escola com sua atividade em tempo parcial, no caso, o ano de 2019. Esta unidade contou com apenas um docente de Geografia nos anos letivos de 2022 e 2023, que também aceitou participar do presente estudo. Observemos imagens da escola nas figuras 13 e 14.

Figura 13 – ECI Irmã Joaquina Sampaio (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 14 – ECI Irmã Joaquina Sampaio (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

A ECI Professor Itan Pereira fica situada no bairro Bodocongó, Zona Oeste de Campina Grande - PB. Tornou-se uma unidade de ensino em tempo integral no ano de 2018, no qual contou com o total de 631 estudantes matriculados, número que, quando comparado com o quantitativo de 1163 discentes, do ano anterior, equivale a uma redução de 45,74%. No seu sexto ano de operação como ECI, essa unidade registrou uma queda de 41,04% em seu quantitativo de matrículas, uma vez que o número total de 631 discentes em 2018 foi reduzido para 372, no ano letivo de 2023. Quando relacionado com o seu último ano como escola em tempo parcial, no caso, 2017, a redução total é de 68,01%.

Essa escola contou, no ano de 2022, com um professor e uma professora de Geografia atuando em turmas de ensino médio. Dentre as nove escolas em questão, a ECI Professor Itan Pereira foi a única que apresentou mudança em relação ao quadro de docentes (dentre os/as que colaboraram com o presente estudo, em 2022). O referido professor assumiu a coordenação pedagógica da escola, no ano letivo de 2023, ficando “suas turmas” de ensino médio sob responsabilidade de outra docente da mesma unidade, que atuava no ensino fundamental, não havendo, portanto, alteração na lotação, apenas ajustes internos na instituição, uma vez que ambos já trabalhavam com reduzida carga horária de Geografia e elevada carga de componentes da Parte Diversificada, o que não gerou vaga para outro(a) docente de Geografia na escola, nem alterou o total de profissionais participantes da presente pesquisa. Observemos imagens da instituição nas figuras 15 e 16.

Figura 15 – ECI Professor Itan Pereira (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 16 – ECI Professor Itan Pereira (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

Situada no bairro Bela Vista, na Zona Oeste de Campina Grande - PB, a ECI Monte Carmelo teve o modelo implementado no ano de 2018 e mantém a tendência das demais escolas em relação ao indicador em discussão, pois registrou uma redução de 42,75% no quantitativo de estudantes matriculados entre os anos de 2017 e 2018, expressa na diminuição de 1001 para 573 discentes, respectivamente. Entre o seu primeiro e o sexto ano de operação como ECI (2018-2023), o número total de discentes diminuiu para 460, o que representa uma redução de 19,72%, que, comparada com as das outras escolas, é relativamente baixa, entretanto, ao compararmos o ano de 2023 com ao ano anterior à implementação do modelo ECI nessa unidade, no caso, 2017, a redução percentual é de 54,04%.

Nos anos letivos de 2022 e 2023, a ECI Monte Carmelo contou com um professor e uma professora de Geografia ministrando aulas em turmas de ensino médio, profissionais que também aceitaram participar do presente estudo. Observemos imagens da escola nas figuras 17 e 18.

Figura 17 – ECI Monte Carmelo (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 18 – ECI Monte Carmelo (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

Localizada no Centro de Campina Grande - PB, a ECI Solon de Lucena teve o modelo escolar em questão implementado no ano de 2019, quando contou com 402 estudantes matriculados. No ano anterior à implementação, a escola possuía um quantitativo total de 579 estudantes, dessa forma, nesta unidade houve uma redução inicial de 30,56% no número de matrículas.

Entre o seu primeiro e quinto ano de operação como uma ECI, houve uma redução de 52,48% na quantidade total de discentes matriculados, expressa pelos números registrados nos anos letivos de 2019 e de 2023, uma vez que, neste último, a escola registrou 191 matrículas. Ao compararmos o total de 579 matrículas, referente ao ano letivo de 2018 (o último dessa unidade como uma escola regular), com o total de 191, no ano de 2023, a redução percentual é de 67,01%.

Devido ao quantitativo total de estudantes matriculados relativamente baixo, a ECI Solon de Lucena contou com apenas uma docente de Geografia trabalhando nas turmas de ensino médio, nos anos letivos de 2022 e 2023, profissional que também aceitou participar da presente pesquisa. Na sequência, observemos imagens da escola nas figuras 19 e 20.

Figura 19 – ECI Solon de Lucena (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 20 – ECI Solon de Lucena (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

Também situada no bairro Malvinas (o único com duas ECI), Zona Oeste de Campina Grande - PB, a ECI Virgínius da Gama e Melo teve o modelo implementado no ano de 2018, no qual contou com 284 estudantes matriculados, número 60,93% menor do que o registrado em 2017 (ano anterior à implementação), quando a escola registrou 727 matrículas. No sexto ano de operação como escola em tempo integral (2018-2023), a unidade contou em 2023 com um total de 177 estudantes, o que representa uma redução de 37,67% em relação ao seu primeiro ano como ECI, no caso, o ano de 2018; e de 75,65% em relação ao ano letivo de 2017, o seu último como escola em tempo parcial.

Assim como na ECI Irmã Joaquina Sampaio, na ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro e na ECI Solon de Lucena, a ECI Virgínius da Gama e Melo também contou com apenas um professor de Geografia ministrando aulas em turmas de ensino médio, nos anos letivos de 2022 e 2023, docente que também aceitou participar da presente pesquisa. Na sequência, imagens da referida escola nas figuras 21 e 22.

Figura 21 – ECI Virgínius da Gama e Melo (Parte Externa)



Fonte: acervo próprio (2022).

Figura 22 – ECI Virgínius da Gama e Melo (Parte Interna)



Fonte: acervo próprio (2022).

Nessas escolas são desenvolvidas as práticas curriculares dos(as) docentes de Geografia no ensino médio em tempo integral da Paraíba, sujeitos da presente pesquisa, e, apesar delas não terem sido o foco do nosso estudo empírico, configuram-se como espaços da dimensão prática da organização curricular em questão. Dessa forma, optamos por desenvolver a investigação empírica com os(as) docentes, em dias letivos, em seus respectivos ambientes escolares. Vale ressaltar que nenhum(a) professor(a) apresentou resistência, impôs condições ou se negou a participar do estudo, pelo contrário, foram receptivos(as) e colaborativos(as), o que evidenciou a existência de interesse por parte deles(as) em aprofundar seus conhecimentos sobre o “ser professor(a) de Geografia” nessas escolas em tempo integral, nas suas atuais configurações curriculares, pedagógicas e administrativas.

No tocante às estruturas físicas das escolas, apesar de não termos tratado a questão sobre quais são os equipamentos e espaços mínimos necessários para o funcionamento de uma escola em tempo integral, reconhecemos aí um importante debate a ser desenvolvido em outros estudos, uma vez que em nossas observações (realizadas ao longo de dois anos letivos na

condição de pesquisador, as quais também se apoiam em 15 anos de experiência como professor da rede de ensino em questão), não percebemos modificações expressivas nessas escolas, nem diferenças consideráveis entre elas no âmbito das condições de ensino-aprendizagem e produção do conhecimento escolar, muito menos de desenvolvimento de competências.

Dessa forma, evidenciamos que, até o ano letivo de 2023, houve poucas alterações nos espaços físicos das escolas em questão, porém, muitas transformações a partir da implementação do modelo ECI, dentre elas, a mais notável é que este configura atualmente escolas voltadas para poucos estudantes, as quais, no caso do presente estudo, passaram a registrar em média 63,04% menos discentes matriculados do que em relação ao último ano delas como escolas em tempo parcial, e em média 38,49% menos do que em relação ao primeiro ano de implementação do modelo, nas respectivas escolas. Na sequência, observemos a Tabela 1, que demonstra os quantitativos de estudantes matriculados por escola e as variações percentuais nos determinados períodos.

Tabela 1 – Total de estudantes matriculados nas ECI e variações periódicas

Escolas	Total de discentes no ano anterior à implementação	Total de discentes no primeiro ano como ECI	Total de discentes no ano letivo de 2023	Variação no primeiro ano como ECI	Variação ao longo dos anos como ECI	Variação entre 2023 e o último ano como escola em tempo parcial
ECI Assis Chateaubriand	1301	927	680	-28,74%	-26,64%	-47,73%
ECI Deputado Álvaro Gaudêncio	706	446	395	-36,82%	-11,43%	-44,05%
ECI Félix Araújo	1407	774	344	-44,98%	-55,55%	-75,55%
ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro	2135	546	186	-74,42%	-65,93%	-91,28%
ECI Irmã Joaquina Sampaio	313	273	175	-12,78%	-35,89%	-44,08%
ECI Professor Itan Pereira	1163	631	372	-45,74%	-41,04%	-68,01%
ECI Monte Carmelo	1001	573	460	-42,75%	-19,72%	-54,04%
ECI Solon de Lucena	579	402	191	-30,56%	-52,48%	-67,01%
ECI Virgínius da Gama e Melo	727	284	177	-60,93%	-37,67%	-75,65%
Médias	1037	539,5	331,1	-41,97%	-38,48%	-63,04%

Fonte: elaboração própria com base em dados fornecidos pela 3ª GRE / SEE-PB.

Concluímos, portanto, que nos seus respectivos períodos de atividade como ECI, apenas duas unidades possuem índices razoáveis de redução percentual do quantitativo total de estudantes matriculados: -11,43% e -19,72%, os quais destoam dos índices das demais escolas analisadas, que apresentam números de reduções mais acentuados, que chegam a -65,93%. Uma vez que consideramos esse quantitativo um indicador relacionado a condições de acesso, aceitação e permanência dos discentes nessas escolas, como discutido, compreendemos que o processo de implementação e desenvolvimento inicial do modelo não conseguiu êxito no tocante à inclusão dos estudantes de suas respectivas comunidades escolares, dessa forma, apontamos para a necessidade de estudos geográficos detalhados que indiquem quais unidades realmente devem/deveriam ser uma ECI, no intuito de melhor atender aos discentes e seus responsáveis.

5.2 Diálogos com os(as) docentes de Geografia e suas vivências profissionais nas ECI

Ao longo do desenvolvimento do presente estudo, em especial nos momentos conclusivos, frequentar as ECI, na condição de pesquisador, proporcionou diferentes reflexões sobre as incertezas que permearam a pesquisa ao longo de suas etapas, e como essas necessitaram ser constantemente ressignificadas em motivações de aprofundamento da investigação proposta, de modo mais intenso nos momentos de trabalho e diálogo com os sujeitos da pesquisa, os(as) professores(as) de Geografia, uma vez que a construção da interpretação das perspectivas pedagógicas desenvolvidas por esses(as) docentes nas ECI, no âmbito da recontextualização de sua complexa organização curricular, exigiu atenção especial para algumas questões problemáticas, das quais partimos para as análises apresentadas nesta seção.

A primeira delas diz respeito à formação inicial desses(as) professores(as), ocorrida em cursos de Licenciatura em Geografia com perspectivas formativas teórico-práticas, tanto acadêmicas quanto profissionais, bastante diversas das atuais expectativas e exigências sobre a atividade docente nas escolas, impostas pelo ideário educacional neoliberal caracterizado pelo viés empresarial que permeia a estrutura curricular, pedagógica e administrativa das ECI, com lógicas semelhantes às de empresas comerciais que, notadamente, na prática, estão voltadas à formação de sujeitos flexíveis para o mercado de trabalho precário e volátil.

A segunda questão diz respeito à flexibilidade intrínseca ao modelo escolar em análise, que para ser compreendido requereu a construção de um modelo analítico próprio, uma vez que suas estratégias de atuação, rotuladas sob discursos que inicialmente parecem atender a anseios sociais (educação integral, formação de excelência etc.), o tornam de difícil compre-

ensão, pois, sem a devida cautela analítica, escapam do espectro das teorias educacionais elaboradas e desenvolvidas em contextos históricos e pedagógicos que possuíam certo nível de estabilidade, uma vez que suas dinâmicas não estavam, à época, submetidas ao imperativo econômico neoliberal, ou seja, quando a educação ainda não tinha se tornado uma mercadoria a ser negociada sob o rótulo da aprendizagem e os conhecimentos sistematizados praticamente tornados secundários e submissos às competências.

Nesse contexto, foi preciso construir empirias junto aos(às) docentes, reconhecendo as limitações intrínsecas ao entendimento de que o(a) atual professor(a) de Geografia das ECI, não é bem aquele(a) profissional que ministra aulas fundamentadas em conhecimentos geográficos de expressiva relevância para a compreensão do mundo em que vivemos, com liberdade intelectual e pedagógica, reconhecido(a) pela especificidade de seus saberes e contribuições, que lhe confere identidade e autoridade. Em uma ECI, esse(a) profissional possui diversas funções, entre elas, ministrar aulas de Geografia, não raro, em “doses homeopáticas”, muitas vezes sem vínculos identitários com sua especialidade e formação acadêmica, envoltas em uma multifuncionalidade precária que leva os estudantes a, vez por outra, questioná-lo(a): “Você é professor(a) de que mesmo?” “Hoje teremos aula de qual matéria?” Como nos relataram alguns/algumas docentes participantes da pesquisa.

Dessa forma, mesmo nos valendo de clássicos instrumentos de coleta de dados: questionário semiestruturado, semiaberto e entrevista, dada a eficiência e a adequação destes ao nosso propósito investigativo, elaboramos mecanismos interpretativos próprios, fundamentados nas teses e demais proposições teóricas dos diversos pesquisadores com os quais dialogamos ao longo do presente estudo, direcionados à análise das relações dialéticas entre os discursos configurados nas respostas fornecidas pelos(as) professores(as) participantes do estudo, os quais possibilitaram a compreensão da influência mútua entre as dimensões prescrita e prática da organização curricular em questão, por nós apresentada como mais um argumento de tese dessa pesquisa, com a qual não pretendemos uma palavra definitiva acerca da atual (talvez possível) prática curricular dos(as) docentes de Geografia das ECI na presente configuração de currículo a que estão submetidos(as), ao invés disso, buscamos vislumbrar outras possibilidades e cenários, bem como colaborar com esses(as) profissionais por meio da compreensão do modelo analisado e dos encaminhamentos que propomos ao longo do presente estudo.

Com vistas a esse movimento analítico, além da entrevista, interpretada e utilizada de modo transversal ao longo de todas as fases da pesquisa, desenvolvemos três ciclos de trabalho com os(as) docentes participantes, todos realizados em suas respectivas escolas e pautados

nos seguintes pontos temáticos: 1. Perfil Docente; 2. O Modelo ECI; 3. A Geografia Escolar no Ensino Médio em Tempo Integral por Áreas e Competências. Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os dois primeiros ciclos, desenvolvidos no ano letivo de 2022 e, na próxima, trataremos o ciclo três, realizado no ano letivo de 2023, quando retomamos o trabalho com os(as) docentes para a continuidade do estudo.

No primeiro ciclo, junto a diálogos introdutórios sobre as dinâmicas gerais das escolas e do ensino-aprendizagem de Geografia, entre pares (tendo em vista nossa atuação na mesma rede de ensino), utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado, com vistas ao conhecimento do perfil geral dos(as) docentes de Geografia que atuam no ensino médio das ECI. Com esse recurso, tratamos questões que versam sobre o tempo de profissão; escolas de atuação ao longo da carreira; experiências em outras disciplinas e modalidades de ensino; formação inicial e continuada; realização profissional; entre outras.

No segundo ciclo, objetivamos o conhecimento acerca da percepção dos(as) docentes em relação às suas inserções e práticas no modelo ECI, abordando questões como o tempo de atuação e os impactos deste na docência em Geografia; avaliação do antes e depois de aderirem ao modelo; motivos da adesão; percepções sobre o potencial pedagógico, necessidade de aprimoramentos e consolidação do modelo ECI na Paraíba; as formas de composição de suas respectivas cargas horárias nas escolas; entre outras.

No conjunto de 14 docentes de Geografia (sujeitos da pesquisa) que atuam no ensino médio das ECI propedêuticas em questão, cinco são naturais de Campina Grande - PB (cidade onde o estudo foi desenvolvido e na qual moram e exercem a profissão); quatro residem e trabalham como professores(as) na referida cidade, há mais de 18 anos; três moram em Campina Grande - PB e atuam no magistério há cinco anos ou menos; e dois não residem na cidade, ou seja, realizam movimento pendular diário para exercerem sua profissão nas escolas em que trabalham.

Para estabelecermos relações dialéticas entre os diferentes perfis de professores(as) e a organização curricular em análise, definimos três grupos distintos, que se configuraram ao longo da análise. No grupo I, professores(as) com mais tempo de sala de aula (duas décadas ou mais) e que além da rede pública, também atuaram em redes privadas de ensino⁴³ e passaram por duas ou mais escolas públicas e particulares em suas trajetórias profissionais, ou seja, professores(as) com experiências em pelo menos quatro escolas diferentes, antes de ingressa-

⁴³ Exceto um profissional, que atuou em três escolas, apenas na rede pública, mas que possui o principal critério de agrupamento que distingue os grupos: tempo de experiência de sala de aula.

rem em suas atuais ECI, nas quais passaram a ter dedicação exclusiva, nos períodos manhã e tarde.

No grupo II, docentes que possuem entre 10 e 19 anos de profissão, que, em relação aos indicadores definidos, apresentam heterogeneidade quanto a passagem por redes privadas de educação e quantidade de escolas em que lecionaram antes do ingresso nas ECI. No grupo III, profissionais que atuam há menos de 10 anos no magistério, sem experiências na rede privada de educação (com exceção de um docente) e que passaram por no máximo duas escolas antes de aderirem ao modelo ECI. Em síntese, estes três indicadores: tempo de experiência / redes de educação / atuação em outras escolas, compuseram a primeira tríade analítica dos dados deste ciclo da pesquisa empírica, que resultou na definição de três grupos de docentes, por meio dos seguintes indicadores de agrupamento:

- **Grupo I:** 20 anos ou mais de experiência em sala de aula / vivências profissionais em mais de duas escolas públicas e duas privadas antes da ECI.
- **Grupo II:** Entre 10 e 19 anos de experiência profissional / heterogeneidade quanto a atuação ou não em redes privadas de educação / vivências em outras escolas antes da ECI.
- **Grupo III:** Menos de 10 anos de experiência como docente / atuação apenas na rede pública / vivências em nenhuma ou em até duas escolas antes da ECI.

Compreendemos o tempo de experiência profissional no magistério como um indicador relevante no tocante à prática curricular de uma organização com elevado nível de “novas” atribuições a serem executadas pelos professores, tendo em conta as transformações ocorridas ao longo das fases que compõem a carreira docente (Huberman, 2000). Consideramos inicialmente que professores mais experientes tendem a ser mais críticos em relação à hipertrofia e precarização de sua atividade, portanto, possivelmente mais resistentes a inovações curriculares pautadas na racionalidade neoliberal, e que assumem posições de questionamento em relação à superficialidade do ensino de Geografia, causada pelas sucessivas reduções de carga horária e indefinições teórico-metodológicas que permeiam a perspectiva do processo pedagógico pautado em áreas e competências da organização curricular em questão.

Além do tempo de experiência profissional no magistério, consideramos também a vivência em redes privadas de educação como outro parâmetro de expressivo impacto na forma como os profissionais compreendem as dinâmicas práticas das ECI, uma vez que estas escolas possuem forte presença de procedimentos administrativos, curriculares e pedagógicos

inspirados na lógica empresarial neoliberal, que supõe a possibilidade de gestão do processo educacional semelhante à gestão de uma empresa comercial.

Para concluir o que denominamos de primeira tríade analítica, incluímos a quantidade de escolas onde os(as) profissionais atuaram antes do ingresso nas ECI, públicas ou privadas, como outro indicador de diferenciação entre os perfis dos(as) docentes. Entendemos que a atuação em outros modelos possibilita ao(à) professor(a) um conhecimento mais amplo dos movimentos curriculares que geram hipertrofia de sua atividade enquanto docente de Geografia no modelo ECI, uma vez que este(a) profissional vivenciou outras realidades ao ter trabalhado em estruturas curriculares pautadas no ensino-aprendizagem e na produção do conhecimento escolar.

Em relação a esta tríade analítica, o grupo de docentes possui expressivo nível de heterogeneidade, não havendo, portanto, um perfil predominante no ensino médio das ECI prope-dêuticas de Campina Grande - PB. Dentre 14 profissionais que atuam nas referidas escolas e etapa de ensino, foi possível agrupar quatro no grupo I, seis no grupo II, e quatro no grupo III. Esse quadro evidencia que o modelo escolar em questão conta com professores(as) de diferentes níveis de experiência em relação ao tempo de sala de aula, redes de ensino e quantidade de escolas em que atuaram, não sendo, portanto, mais ou menos atraente em termos pedagógicos e curriculares para um determinado perfil de professores(as).

Dessa forma, compreendemos que o modelo ECI levou vários perfis de docentes a aderirem e a permanecerem atuando nesse formato escolar por motivos diversos: melhorias salariais; possibilidades didático-pedagógicas que o modelo oferece a professores(as) com diferentes estilos e vivências (resultantes de suas particulares trajetórias profissionais); falta de opção gerada pela ampla expansão do modelo na Paraíba; entre outras questões que tratamos com os(as) docentes e discutiremos adiante.

Em continuidade, definimos a segunda tríade analítica com base nos seguintes indicadores: formação acadêmica / modalidades de ensino / atuação em outras disciplinas, com o intuito de prosseguirmos na análise dos perfis dos(as) docentes e, na sequência, estabelecermos relações dialéticas entre as tríades.

Em relação à formação acadêmica do grupo I, percebemos que todos possuem exclusivamente Licenciatura em Geografia e, com exceção de um docente, iniciaram sua atuação profissional na área antes do ano de conclusão do curso, ou seja, como estudantes de graduação. Todos(as) os(as) docentes desse grupo possuem especialização, o que nos permite afirmar que são profissionais que buscaram formação continuada, ainda que esta não tenham sido especificamente na área do ensino de Geografia.

Quanto à atuação desses(as) profissionais em outras modalidades de ensino, predomina a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a maioria atuou nessa modalidade ao longo de suas trajetórias, com exceção de uma docente. Dessa forma, no grupo I, há certa homogeneidade no tocante à formação continuada e atuação em outra modalidade de ensino, o que não se verifica em relação à docência em outras disciplinas, pois apenas metade dos(as) profissionais já atuou ministrando aulas fora de sua área de formação (duas disciplinas ou mais), o que evidencia que nas ECI, professores(as) com 20 anos ou mais de experiência profissional na Geografia escolar, ao ingressarem no modelo ECI, foram, cedo ou tarde, submetidos(as) a ministrar componentes curriculares para os quais não possuem formação, pela primeira vez.

Como conclusão do primeiro ciclo de trabalho com os(as) docentes do grupo I, no qual utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado, elencamos algumas questões sobre mudança de profissão, no caso, se o(a) profissional já pensou em deixar de ser professor(a). Neste ponto, percebemos heterogeneidade e não é possível estabelecer relação direta entre tempo de experiência em sala de aula e desejo de mudar de profissão, uma vez que, professores(as) com 20 anos ou mais de exercício do magistério (dentre esses, quatro anos ou mais nas ECI), manifestam satisfação com a profissão e nunca pensaram em mudar de atividade profissional.

Em relação à formação acadêmica do grupo II, todos também possuem Licenciatura em Geografia e há equilíbrio no tocante à quantidade de profissionais que iniciaram a atividade docente antes da conclusão do curso. Quanto à formação continuada, evidenciamos que um docente do grupo II possui mestrado (em área relacionada à Geografia) e que todos os demais possuem especialização, a maioria, na área de Educação ou de Ensino de Geografia, o que nos permite levantar a hipótese de que, para esse grupo de professores(as), com tempo de experiência profissional entre 10 e 19 anos no magistério, houve uma maior viabilidade para cursarem e se qualificarem em cursos de pós-graduação nas citadas áreas, seja por maior oferta nas IES, por melhorias salariais, por incentivos das redes de ensino, enfim, por motivos diversos, questão que extrapola nossos objetivos, mas que pela relevância, sugerimos para outras pesquisas.

Assim como no grupo I, todos(as) os(as) professores(as) do grupo II atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA), alguns destes, também na Educação Profissional. Dessa forma, evidenciamos predominância no tocante ao exercício da docência em outra(s) modalidade(s) de ensino, o que mantém uma relação de equivalência entre as duas tríades analíticas que definimos até aqui. Em relação ao exercício do magistério em disciplinas fora de sua for-

mação, percebemos que o grupo II segue a tendência do grupo I, apresentando um percentual próximo a 50% de seus(suas) docentes já tendo ministrado aulas de outras disciplinas, além de Geografia, portanto, quase metade dos(as) docentes do grupo II também estreou como professor(a) de um componente curricular para o qual não teve formação, ao ingressar no modelo ECI.

No grupo II, há relativa homogeneidade quanto à satisfação profissional no magistério, manifestada por professores(as) que possuem entre 10 e 19 anos na profissão, destes(as), entre um e quatro anos nas ECI. Com exceção de um docente, que conta 12 anos de experiência no magistério (quase metade desses no modelo ECI) e que relatou pensar em mudar de profissão, todos(as) os(as) demais afirmaram ter satisfação profissional, revelando uma evidência complementar à encontrada no grupo I, que possui maior equilíbrio em relação a essa questão.

Metade dos docentes do grupo III afirmou que já pensou ou pensa em mudar de profissão (no caso, duas professoras). Nesse diálogo, chamou nossa atenção o fato dessas profissionais já terem iniciado a carreira docente nas ECI ou possuírem metade (ou mais) do tempo de toda a atividade profissional nesse modelo escolar, evidência que nos permite afirmar que, como observado no caso do grupo I, e considerando todos(as) os(as) docentes participantes (grupos I, II e III), não é possível determinar relação entre tempo de profissão e satisfação profissional ou desejo de mudar de profissão.

Porém, ainda que o grupo III não possua o maior quantitativo de docentes entre os três, é possível relacionar insatisfação profissional ou vontade de deixar o magistério com atuação exclusiva (ou maior parte da carreira) como docente no modelo ECI; evidência também presente nos demais grupos, uma vez que os docentes do grupo II que nunca pensaram em mudar de atividade profissional exerceram menos de 1/4 do tempo total de profissão nas ECI, alguns bem menos do que isso, a exemplo dos(as) profissionais do grupo I.

Em relação à formação acadêmica, todos(as) os(as) docentes do grupo III possuem Licenciatura em Geografia e, apesar deste ser o grupo que conta menos tempo de experiência em sala de aula, metade de seus profissionais iniciaram no magistério ainda como estudantes de graduação, ou seja, sem terem concluído o curso; evidência que aponta para a impossibilidade de relacionar época de início no magistério com o exercício da docência antes da formação inicial completa, confirmada nos grupos I, II e III. Quanto à formação continuada, metade dos(as) docentes do grupo III possui especialização, na área de Educação ou de Ensino de Geografia, fato que reforça a hipótese da ocorrência de uma maior oferta ou viabilidade para os(as) professores(as) cursarem pós-graduações nessas áreas, nas últimas duas décadas.

A maioria dos(as) docentes do grupo III nunca atuou em outras modalidades de ensino ou em outras disciplinas, além da Geografia, bem como só exerceu a profissão na rede pública de educação, exceto um profissional, que atuou na rede privada, ministrou várias disciplinas para as quais não possui formação e também trabalhou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Especial e na Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, é possível estabelecer relação entre tempo de experiência e atuação profissional em outras modalidades e disciplinas, o caso em tela aponta para a evidência de que professores(as) com menos tempo na docência não possuem vivências profissionais fora do ensino de Geografia e, assim como a maioria dos(as) docentes dos grupos I e II, também foram submetidos a estrear como professores(as) de componentes curriculares para os quais não possuem formação, ao ingressarem no modelo ECI.

Finalizado o primeiro ciclo de análise, no qual constatamos, através das denominadas tríades analíticas, a ausência de um perfil docente predominante em atuação nas ECI, e discutimos aspectos gerais da formação e experiências profissionais dos participantes, iniciamos o segundo ciclo, ainda no ano letivo de 2022, denominado: O Modelo ECI; no qual investigamos a compreensão e perspectivas dos(as) professores(as) acerca de suas trajetórias e vivências na dimensão prática da organização curricular das ECI, o ambiente escolar.

Neste segundo movimento, mantivemos o questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados e, de modo complementar ao primeiro, tratamos aspectos quantitativos e qualitativos, que nos possibilitaram ampliar a compreensão sobre o diversificado perfil dos(as) professores(as) de Geografia que trabalham no ensino médio das ECI propedêuticas em Campina Grande - PB e como esses profissionais avaliam o modelo em operação nas suas respectivas instituições.

Mantivemos os grupos I, II e III definidos no primeiro ciclo de análise, no intuito de ampliarmos as relações dialéticas entre os distintos perfis, bem como o entendimento das predominâncias ou ausências relacionadas aos indicadores estabelecidos, tanto aquelas inerentes a docentes de um mesmo grupo quanto ao conjunto geral dos sujeitos da pesquisa (grupos I, II e III), procedimento semelhante ao realizado no primeiro movimento. Esse processo permitiu ampliarmos as evidências que caracterizam os perfis desses profissionais e, no caso deste e do próximo ciclo, de suas compreensões e perspectivas acerca do modelo em análise e das dinâmicas da Geografia escolar na organização curricular por competências que norteia as escolas em questão, no âmbito da prescrição.

A primeira tríade analítica do segundo ciclo foi composta pelos seguintes indicadores: tempo de exercício no modelo ECI / mudança de UTB / distância da residência à escola. No

caso do grupo I, a maioria dos(as) docentes possuía, em 2022, cinco anos de atividade nas ECI, exceto um professor, com um ano de tempo a menos. No recorte do presente estudo, os(as) docentes desse grupo são praticamente pioneiros(as) em suas respectivas ECI, uma vez que, dentre elas, a mais antiga é a ECI Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro, que teve a implementação realizada no ano de 2017.

A análise do grupo I evidencia homogeneidade quanto à permanência dos(as) docentes na mesma instituição, questão que vai de encontro à relativa instabilidade da lotação dos(as) docentes nas escolas da Paraíba (causada pela rápida implementação do modelo ECI), inclusive de profissionais com longas trajetórias em uma mesma unidade escolar, que tiveram de ser removidos(as) para outras escolas com a chegada do modelo, como discutimos. Dentre os(as) professores(as) desse grupo, apenas um mudou de Unidade de Trabalho (UTB), após aderir ao modelo ECI, por motivo de redução de carga horária de Geografia em sua escola anterior, ocasionada pela transição da escola para o tipo ECIT, processo ocorrido em algumas unidades escolares do estado e que, como observamos, causou novos impactos no cotidiano dos professores das escolas que passaram por essa mudança.

Diferentemente do grupo I, os(as) docentes do grupo II possuem expressiva heterogeneidade no tocante ao tempo de atuação nas ECI. Há profissionais que têm de um a seis anos de exercício no modelo, o que evidencia ampla diversidade quanto à vivência profissional deste grupo nas ECI, característica que influencia as distintas percepções relacionadas aos aspectos pedagógicos e curriculares do modelo escolar em questão, como verificaremos adiante.

Uma vez que a análise das características do grupo III (docentes com menos de 10 anos de atividade no magistério) em relação ao indicador em tela, indica semelhanças com as do grupo II, a estabilidade relacionada à UTB se confirma quando relacionamos os três grupos, não sendo, portanto, exclusividade de professores com mais tempo de exercício. As relações estabelecidas permitem também concluirmos que, no cenário desta pesquisa, o grupo de professores com mais tempo de experiência tem mais tempo de atividades nas ECI.

Fechando a primeira tríade do segundo ciclo, analisamos as distâncias entre as residências dos professores e as respectivas escolas onde exercem sua atividade profissional. Calculadas as médias por grupo, percebemos que os(as) docentes do grupo I residem a uma distância aproximada de 3,5 km da escola, os(as) do grupo II, aproximadamente 10,7 km, e, os(as) do grupo III, mais ou menos 5,5 km. Chama-nos atenção o caso do docente do grupo I que necessitou mudar de UTB, que afirmou residir a uma distância de aproximadamente 7 km da escola, número bem acima da média do seu respectivo grupo.

Esses resultados evidenciam que, no geral, os(as) professores com mais tempo de experiência conseguiram lotação em escolas mais próximas de suas residências, característica reforçada pela homogeneidade do grupo I quanto ao tempo de exercício nas ECI, sem mudança de UTB. Não há como afirmar que este aspecto dos perfis dos(as) docentes do ensino médio das ECI propedêuticas de Campina Grande - PB se configura como uma regra em toda a Paraíba, porém, predomina de forma geral no caso do presente estudo. Vale ressaltar que este dado também pode ser indicador de uma aproximação entre o(a) docente e a comunidade escolar, assim como de menor tempo gasto no trajeto casa/escola, o que tem sido um problema para parte dos(as) docentes brasileiros(as).

A segunda tríade analítica do ciclo em discussão, foi composta pelos seguintes indicadores: percepção do impacto da ECI na sua atividade como professor(a) de Geografia / nível de satisfação profissional antes e depois da ECI / motivos de adesão ao modelo. Todos(as) os(as) docentes dos grupos I, II e III consideram o modelo ECI um “divisor de águas” em suas trajetórias profissionais, por motivos que, no geral, dizem respeito ao desafio de trabalhar com diversos componentes curriculares (além de Geografia), novas metodologias, novas rotinas, diferentes formações e recursos (nem sempre disponíveis ou satisfatórios), entre outros.

O aspecto comum evidenciado nas justificativas dos(as) professores(as) em relação ao referido indicador, diz respeito a expressivas mudanças em suas rotinas pedagógicas, algo que consideramos positivo no âmbito do aprimoramento teórico-metodológico do ensino-aprendizagem da Geografia em qualquer modelo escolar. Entretanto, ao relacionarmos os apontamentos dos(as) docentes com a discussão teórica da perspectiva curricular das ECI, confirmamos que a entrada dos “novos” e diferentes procedimentos, antes da preocupação com a excelência no ensino-aprendizagem de Geografia, reforçam uma flexibilidade pedagógica que leva compulsoriamente o(a) professor(a) a se tornar um(a) multifuncional inovador(a), que necessita constantemente utilizar os denominados “novos recursos e metodologias”, muitos, já comuns em suas práticas docentes, mas, em um contexto que exige novas roupagens e adaptações à lógica neoliberal.

Essas expressivas mudanças refletem diretamente no segundo indicador da tríade em análise, no qual comparamos o nível de satisfação profissional dos(as) docentes levando em conta toda a trajetória deles(as) como professor(a) de Geografia e a inserção no modelo ECI, ou seja, o antes e o depois de adentrarem à organização curricular em questão, divisão meramente para fins de análise comparativa, apoiada na metáfora do modelo como “divisor de águas” em suas carreiras profissionais. Solicitamos aos(as) professores(as) que, em um exer-

cício de síntese, expressassem numericamente uma média do seu nível de satisfação com a profissão, considerando uma escala que vai de 1 (insatisfeito) a 10 (satisfeito).

Evidenciamos que o grupo I é homogêneo quanto à manutenção ou elevação do nível de satisfação profissional, uma vez que nenhum(a) professor(a) indicou número inferior na comparação entre o antes e o depois da ECI. Em média, os(as) docentes do referido grupo expressaram nível 7,75 (antes de aderirem ao modelo ECI), número elevado para 9,25 (após a adesão). No âmbito dos grupos II e III, há diversidade de percepção no tocante ao indicador em tela, uma vez que, em ambos os casos, há professores(as) que expressam números iguais ou inferiores no pós-adesão, inclusive com acentuadas diferenças no grupo III. Chama-nos atenção a ocorrência de apenas um caso de elevação no grupo II, e nenhuma no grupo III. Em média, os(as) professores(as) do grupo II indicaram nível 7,3 (antes) e 6,6 (após). Já os(as) do grupo III, expressaram 8,3 (antes) e 5,0 (após).

Esses números evidenciam que os(as) docentes com mais tempo de experiência em sala de aula passaram a ter maior nível de satisfação profissional após a adesão e alguns anos de exercício nas ECI, reforçada pelo fato de que este mesmo grupo também possui mais tempo de atividade nestas escolas. Quanto ao grupo III, a redução brusca do nível de satisfação profissional indicada pelos(as) docentes é emblemática, uma vez que, no caso destes(as) profissionais, há heterogeneidade tanto em relação ao tempo total de atuação no magistério (inferior a 10 anos) quanto em relação ao tempo de atividade nas ECI (de 2 a 6 anos).

Nesse contexto, é possível estabelecermos uma tendência no comparativo entre os grupos, verificada, no caso em tela, a partir da relação de proporção entre o tempo de atividade nas ECI e o tempo total de magistério dos(as) docentes dos três grupos: quanto maior essa proporção, menor foi a elevação do nível de satisfação profissional e maior o de redução, ou seja, docentes com pouca vivência em outros modelos curriculares tiveram sua percepção de satisfação profissional reduzida nas ECI. Já professores com muitas vivências, com menor proporção de tempo nas ECI em relação a toda sua trajetória, tiveram essa percepção elevada, o que nos permite indicar que o modelo requer aprimoramentos em suas dinâmicas e diálogos com outras organizações curriculares, considerando a necessidade de satisfação profissional de seus/suas docentes na dimensão prática do currículo ser uma condição essencial para o êxito do processo educacional.

Em relação aos motivos que levaram os(as) docentes a aderirem ao modelo ECI, propomos uma série de dez opções para que os(as) profissionais indicassem, por ordem de prioridade, aquelas que expressassem os porquês de suas adesões. Disponibilizamos ainda a opção “*outros*”, para que os(as) participantes pudessem expressar textualmente situações particula-

res ou não contempladas pelas alternativas propostas, bem como um espaço para observações de ordem geral, caso julgassem oportuno. Nesse item, como esperado, houve uma expressiva diversidade quanto à prioridade dos motivos, uma vez que os grupos I, II e III possuem docentes com diferentes níveis de experiências e perfis, além da subjetividade envolvida na questão.

Como solicitamos a enumeração da ordem de prioridade (1, 2, 3...) nas alternativas propostas, consideramos apenas as três primeiras de cada professor(a) e respectivo grupo, com vistas à operacionalização da análise e estabelecimento de relações. A alternativa “*maior remuneração*” foi a única apontada como primeira opção por docentes de todos os grupos, com expressiva predominância no grupo II. A alternativa “*A escola é próxima de minha residência*”, apesar de não ter sido assinalada por nenhum(a) profissional do grupo I, foi a mais indicada como segunda opção pelos(as) professores(as) em geral, predominando também no grupo II.

Em nossa análise, classificamos como terceira opção de prioridade dos(as) docentes a alternativa “*Acreditar no potencial de transformação social da escola em tempo integral*”, uma vez que essa foi assinalada por professores(as) de todos os grupos, ainda que como quarta e quinta opções por profissionais do grupo II, mas como terceira opção por professores(as) dos grupos I e III. Vale ressaltar uma outra alternativa marcada por docentes de todos os grupos, em ordens de prioridades diversas, o que impossibilita uma classificação, mas que importa ser destacada pela quantidade de marcações, a opção “*Desejo de mudança do modelo de escola em que trabalhava*”.

Na análise, notamos que nenhum(a) profissional indicou opções distintas das apresentadas ou observações complementares, fato que nos leva a alguns questionamentos: contemplamos de modo preciso os possíveis motivos da adesão dos(as) professores(as) ao modelo ECI, no rol de alternativas disponibilizadas? Os(as) docentes se resguardam e preferem não compartilhar ou entrar em detalhes sobre essa informação? Os(as) professores(as) desconsideram a relevância dos motivos da adesão, uma vez que muitos(as) profissionais assinalaram poucas alternativas? Ou, no fim das contas, muitos(as) não tiveram escolha? Apesar de termos disponibilizado a alternativa “*Falta de opção de escolas regulares*”, assinalada por apenas três participantes (como primeira e terceira opção por profissionais do grupo III, e como segunda por uma docente do grupo I).

O fato é que a questão salarial e a proximidade locacional das escolas em relação às suas residências foram indicadas pelos(as) professores(as) como principais motivos para a adesão ao modelo, seguidas pela opção que indica confiança no potencial de transformação

social da escola em tempo integral, o que nos leva à compreensão de que a atual organização curricular das ECI, por si mesma, não foi o principal motivo de adesão dos(as) docentes participantes.

Portanto, finalizamos a segunda tríade analítica apontando para as seguintes ilações e questionamentos: os(as) docentes consideram o modelo ECI um “divisor de águas” em suas trajetórias profissionais no magistério, por motivos diversos, que envolvem a flexibilidade pedagógica e a necessidade de constantes “novos” procedimentos e recursos em suas rotinas. A análise mostrou uma tendência de queda no nível de satisfação profissional dos(as) docentes que possuem a maior parte de suas trajetórias nesse modelo escolar, não sendo possível avaliar os casos de professores(as) que já iniciaram suas atividades nessa realidade, o que nos leva ao questionamento sobre os interesses políticos presentes na criação da jornada de trabalho de 40 horas semanais para o magistério da rede estadual.

Seria essa jornada de trabalho uma forma de limitar o(a) docente ao exercício de sua atividade apenas em escolas em tempo integral? A jornada de 40 horas semanais retira do(a) docente a possibilidade de vivenciar outras organizações curriculares e, por não conhecer, por não ter opção, impõe-lhe ter que se dar por satisfeito(a) no modelo ECI ou em outro modelo equivalente? Essas são perguntas que encontram ecos de respostas na constatação de que, no geral, a maioria dos(as) docentes que atua no ensino médio das ECI propedêuticas, não aderiu (de modo prioritário) ao modelo por atrativos curriculares ou pedagógicos, como discutido.

Prosseguindo a análise, estruturamos a terceira tríade com base nos seguintes indicadores: percepções sobre o potencial pedagógico do modelo ECI / composição de carga horária / necessidade de aprimoramentos do modelo ECI. Na sequência, apresentaremos as análises e discussões norteadas por esses indicadores.

Sobre as percepções e compreensões dos(as) docentes acerca da organização curricular do modelo ECI e de suas potencialidades pedagógicas, estruturamos a coleta de dados de modo semelhante ao último indicador da segunda tríade analítica: apresentamos, como proposta, dez alternativas para que os(as) profissionais assinalassem aquelas correspondentes a sua compreensão acerca de impactos práticos do currículo das ECI sobre seu cotidiano pedagógico, além dessas, disponibilizamos também a opção “*outros*”, aberta para o(a) participante discorrer sobre possíveis questões não abordadas nas alternativas, e ainda espaço para observações em geral. Como todas as opções foram assinaladas por pelo menos um(a) professor(a), consideramos como predominantes e discutiremos a seguir apenas aquelas que foram assinaladas por no mínimo três profissionais, um de cada grupo.

Uma vez que as alternativas apresentadas expressam impressões sobre o potencial pedagógico do modelo ECI, para a maioria dos(as) docentes, a organização curricular das escolas em questão resultou em *“Melhorias no processo ensino-aprendizagem”*. Com a mesma quantidade de marcações e, de forma contraditória, os(as) professores(as) também assinalaram a alternativa *“O modelo ECI apenas aumentou o tempo de permanência de professores e estudantes na escola, não percebo ganhos pedagógicos relevantes”*, sendo essas, as duas alternativas mais assinaladas.

Na sequência, de modo complementar, reforçando a contradição inicial, muitos(as) docentes sinalizaram que *“A organização curricular por áreas e competências torna a formação do estudante mais geral, sem aprofundamentos”*. Outras duas alternativas, com as mesmas quantidades de marcações entre si, foram as terceiras mais sinalizadas pelos(as) docentes, indicando, de modo complementar que *“A flexibilidade curricular do modelo ECI tornou os estudantes menos comprometidos com o processo ensino-aprendizagem”* e que *“Apesar das orientações curriculares por áreas e competências, na prática, trabalhamos de forma disciplinar e interdisciplinar”*, portanto, os(as) docentes indicaram que há prejuízos à formação dos estudantes na organização por áreas e competências e na parte flexível do currículo.

Vale ressaltar que, nesse indicador, os(as) docentes expressaram opções não contempladas entre as dez inicialmente propostas. No grupo I, indicaram que a organização curricular impacta nas seguintes questões: *“Para professores, redução da carga horária na escola”*. No grupo II: *“O modelo integral teve melhorias para os estudantes, possibilitando maior permanência na escola, aulas da BNCC e da Parte Diversificada, melhorias na estrutura e ganhos no ensino e aprendizagem”*. No caso do grupo III, houve registro no espaço para observações: *“Creio que o modelo é excelente, há várias brechas para aprimorarem o processo, principalmente no que diz respeito à carga horária”*.

Nesse contexto, evidenciamos a concordância entre as respostas desenvolvidas por docentes dos grupos II e III e as sinalizações da alternativa *“Melhorias no processo ensino-aprendizagem”*, entretanto, pela ausência de outras indicações semelhantes e da contradição desta com as demais alternativas majoritariamente assinaladas, não é possível afirmar que essa é uma tendência geral na prática, uma vez que havia opções que a complementava, as quais receberam poucas marcações ou não foram assinaladas. Já os demais apontamentos, envolvendo problemas advindos da prática curricular do modelo ECI indicam uma tendência, tendo em vista a coerência dos sentidos que representam e a ocorrência de muitas sinalizações por parte dos(as) docentes.

A composição da carga horária (c/h) dos(as) professores(as) é um ponto bastante controverso nesse modelo curricular, basta ver seu alinhamento às diversas alterações ocorridas ao longo dos últimos anos no currículo do ensino médio brasileiro e da Paraíba, como discutimos no capítulo quatro. Buscamos com este indicador, verificar a relação de proporção entre a c/h de Geografia (disciplina para a qual os(as) docentes participantes do presente estudo possuem formação) e a c/h da Parte Diversificada, que envolve diversos componentes curriculares.

Trata-se de um indicador de extrema relevância, uma vez que dá visibilidade à problemática da atuação profissional fora da respectiva formação específica dos(as) docentes. Entendemos que a atual flexibilidade curricular do ensino médio em tempo integral desconsidera a relevância da formação acadêmica e, no contexto da Parte Diversificada, leva os(as) professores(as) a ministrar aulas de componentes curriculares para os quais não possuem formação, isso quando possível, uma vez que há alguns que sequer superam o senso comum e que findam por naturalizar a precarização da atividade docente, como discutimos.

De acordo com a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018 (Paraíba, 2018), a c/h total dos professores das ECI é de 40 horas semanais, sendo 28 horas em sala de aula (inclusive em atividades multidisciplinares) e 12 horas dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento (EPA). Em nossa análise, consideramos apenas as 28 horas semanais em sala de aula, e verificamos, sem entrar nos méritos, que nem todos(as) os(as) docentes atuaram com essa c/h completa, nos anos letivos de 2022 e 2023, o que resulta em médias inferiores a 28 h/a semanais, no tocante a c/h total.

Estruturamos a análise a partir de dados coletados nos referidos anos letivos de 2022 e 2023, quando desenvolvemos a pesquisa com os(as) docentes em suas respectivas escolas. Com base nos números referentes à c/h dos(as) professores(as), calculamos as médias da c/h total e da c/h de Geografia por grupos, dessa forma, a diferença entre ambas diz respeito a componentes da Parte Diversificada. Em seguida, calculamos a média entre os grupos I, II e III e o percentual relativo a c/h de Geografia em relação a c/h total nos respectivos anos letivos, observemos a Tabela 2, que apresenta os resultados dos cálculos em questão.

Tabela 2 – Carga horária total (média) / Carga horária de Geografia (média) / Anos letivos 2022-2023

Grupos	C/h total em 2022	C/h de Geografia em 2022	C/h total em 2023	C/h de Geografia em 2023	Percentual da c/h de Geografia em 2022	Percentual da c/h de Geografia em 2023
Grupo I	25 h/a	19 h/a	27,5 h/a	19,5 h/a	76%	70,9%
Grupo II	25,6 h/a	19 h/a	24 h/a	17,5 h/a	74,2%	72,9%
Grupo III	27,3 h/a	16 h/a	26 h/a	18,6 h/a	58,6%	71,5%
Média	25,9 h/a	18 h/a	25,8 h/a	18,5 h/a	69,6%	71,7%

Fonte: elaboração própria.

Os resultados dos cálculos referentes às médias das c/h não revelaram uma tendência uniforme de redução ou ampliação de c/h específica da disciplina Geografia no comparativo entre os anos letivos de 2022 e 2023. O grupo III apresentou variação oposta aos grupos I e II no tocante ao percentual dessa c/h e, no caso da média geral, os números não possuem diferenças consideráveis.

Chama-nos atenção o fato dos(as) professores(as) terem tido uma média de apenas 70,6% da c/h destinada ao exercício da profissão na disciplina em que possuem formação (nos anos letivos em questão), e de 29,4% em componentes diversos, ambas efetivamente em sala de aula, desconsideradas as 12 horas semanais destinadas a EPA, popularmente denominadas como extraclasse que, no caso das ECI, são cumpridas integralmente na escola, nas quais há possibilidades dos(as) docentes executarem diversas atividades fora do seu campo formativo (como relatado pelos(as) profissionais nas entrevistas), o que confirma uma organização curricular que precariza a atividade do magistério e que, em nossa compreensão, requer aprimoramentos urgentes no tocante à c/h dos(as) professores(as) e à observação da formação específica, a partir da qual o(a) profissional pode contribuir de forma efetiva na qualidade da educação ofertada.

Finalizamos os dois primeiros ciclos de trabalho propondo questões relacionadas à necessidade de aprimoramentos do modelo ECI. Na primeira delas, requeremos um posicionamento inicial dos(as) docentes sobre a existência ou não desta necessidade, expresso através

da marcação de uma das opções disponibilizadas: (Sim) / (Não); com espaço para dissertarem sobre eventuais sugestões, em caso afirmativo. Na questão seguinte, solicitamos uma avaliação sobre o grau de necessidade de aprimoramento pedagógico do modelo, considerando uma escala numérica de 1 (não requer aprimoramentos) a 10 (requer aprimoramentos urgentes), na qual os(as) docentes deveriam assinalar um dos espaços disponibilizados, no caso, entre os níveis de 1 a 10 da referida escala.

Em nossa compreensão, os(as) profissionais que vivenciam diariamente a prática curricular da organização em questão possuem um expressivo potencial de colaboração no campo das questões que envolvem o trabalho docente nesse modelo escolar, ainda maior naquelas relacionadas diretamente à Geografia escolar, uma vez que são pioneiros(as) na operacionalização prática do currículo em análise. Dessa forma, partimos do pressuposto de que aprimoramentos relacionados aos reais anseios e necessidades das escolas passam necessariamente pela consulta prévia aos(as) docentes e, em níveis mais profundos, aos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Na sequência, requeremos aos(as) docentes outras duas avaliações: uma sobre a condição de sustentabilidade do modelo (no caso, de continuar em funcionamento) na respectiva escola em que o(a) profissional trabalha, utilizando uma escala numérica de 1 (insustentável) a 10 (sustentável); e outra sobre o nível de consolidação do modelo ECI no Estado da Paraíba, considerando uma escala numérica de 1 (pouco consolidado) a 10 (plenamente consolidado); em ambas, os(as) profissionais deveriam assinalar um dos espaços das escalas (entre os níveis de 1 a 10) para expressarem suas avaliações.

Quanto aos aprimoramentos, docentes dos três grupos de professores indicaram a necessidade de flexibilização de horários para professores(as), no sentido do(a) profissional ter tempo nos dias úteis para resolver demandas da vida pessoal, uma vez que ficam obrigatoriamente de segunda a sexta na escola, nos turnos manhã e tarde, facultada a saída no intervalo entre os turnos (12h a 13h20). Outro ponto em comum, foi a proposta de separação das aulas por turno, ficando destinada a manhã para aulas da BNCC e a tarde para a Parte Diversificada. Vale ressaltar que um professor e uma professora optaram por não responder abertamente a essa questão, mas indicaram níveis 8 e 5 (respectivamente) na escala numérica sobre o grau de necessidade de aprimoramento pedagógico do modelo.

Além dos apontamentos supracitados, nos grupos II e III houve em comum a indicação da necessidade de melhorias da parte estrutural das escolas e de redução da c/h total dos(as) professores(as), esta última também presente no grupo I, com menção à ampliação da quantidade de aulas da BNCC, no caso, de Geografia, em detrimento da Parte Diversificada. Houve

ainda outras questões citadas isoladamente, que, apesar de relevantes, soam como pontuais e intrínsecas à experiência na unidade escolar, dessa forma, optamos por não citar todas aqui, individualmente, porém, como exceção, pela relevância do conteúdo, vale ressaltar este trecho sobre possíveis aprimoramentos pedagógicos no modelo ECI: “Acredito que seria mais eficiente nas séries iniciais (ensino fundamental). No ensino médio, as necessidades dos estudantes não são contempladas. É uma perda de tempo” (Docente do grupo I).

Apesar de não ter ocorrido menções semelhantes, trata-se de um apontamento realizado por uma profissional com mais de 30 anos de experiência em sala de aula, que nos leva a refletir sobre a importância da relação entre o ensino fundamental e o ensino médio na escola em tempo integral, bem como sobre a real necessidade do modelo nesta última etapa da educação básica, na qual muitos jovens não conseguem permanecer na escola em dois turnos, principalmente por questões socioeconômicas.

Em relação à avaliação dos(as) docentes sobre o grau de necessidade de aprimoramento pedagógico do modelo ECI em suas respectivas escolas, utilizando uma escala numérica de 1 (não requer aprimoramentos) a 10 (requer aprimoramentos urgentes), houve relativo equilíbrio nas médias dos níveis indicados na comparação entre os três grupos, e, variações expressivas, entre professores(as).

No grupo I, o resultado médio foi nível 5, com expressivo contraste entre as respostas dos(as) docentes, uma vez que os números variaram de 1 a 8. No grupo II, média 7,7, com variação de 5 a 9. No grupo III, média 6,5, com variação de 4 a 10. Destaque para duas avaliações que partiram de docentes de grupos e escolas distintas: uma que expressou nível mínimo e outra, nível máximo, o que evidencia uma intensa discrepância entre as avaliações. Observemos esses resultados na Tabela 3.

Tabela 3 – Avaliação sobre o grau de necessidade de aprimoramento pedagógico do modelo ECI, por escola ⁴⁴

Grupos	Média / Grupo	Variação entre os docentes
Grupo I	5,0	1-8
Grupo II	7,7	5-9
Grupo III	6,5	4-10
Média	6,4	3,3-9,0

Fonte: elaboração própria.

⁴⁴ Escala numérica de 1 a 10, na qual 1 significa (não requer aprimoramentos) e 10 significa (requer aprimoramentos urgentes).

Em nossa compreensão, a média geral das avaliações dos grupos I, II e III em 6,4 indica relativo equilíbrio entre os grupos, considerando a amplitude de 2,7 pontos. Entretanto, a ampla variação dos níveis entre professores(as), que foi do 1 ao 10, quando consideramos o conjunto geral de docentes, e média de 3,3 a 9,0, entre os grupos, evidencia expressivas diferenças entre as condições pedagógicas das escolas, as quais refletem diretamente as distintas condições de trabalho dos(as) docentes da mesma rede de ensino, também retratadas na avaliação da sustentabilidade do modelo ECI na respectiva unidade escolar em que esses(as) profissionais atuam, uma vez que na escala numérica que vai de 1 (insustentável) a 10 (sustentável), os(as) docentes do grupo I atribuíram níveis de 4 a 10, com resultado médio de 6,8; os do grupo II, números de 5 a 7, com resultado médio de 6,2; e, do grupo III, variação de 2 a 10, com média de 6,3. Na sequência, observemos esses resultados na Tabela 4.

Tabela 4 – Avaliação sobre a condição de sustentabilidade do modelo ECI, por escola ⁴⁵

Grupos	Média / Grupo	Variação entre docentes
Grupo I	6,8	4 - 10
Grupo II	6,2	5 - 7
Grupo III	6,3	2 - 10
Média	6,43	3,7 - 9

Fonte: elaboração própria.

Apesar das médias expressivas, tanto em relação a anseios por aprimoramentos pedagógicos quanto à condição de sustentabilidade do modelo ECI, respectivamente 6,4 e 6,43, consideramos estes resultados razoáveis para uma organização curricular no sétimo ano de operação (entre as escolas inseridas nesta pesquisa), a qual impõem impactantes mudanças curriculares, pedagógicas e administrativas, das quais divergimos em boa parte neste estudo.

Porém, em nossa compreensão, é alarmante a expressiva oscilação entre as avaliações dos(as) docentes de diferentes escolas, uma vez que expressam evidências de que profissionais da mesma rede atuam em condições distintas para operacionalizar o mesmo modelo curricular, ou seja, essa ampla oscilação sugere uma complexa condição de trabalho em algumas unidades escolares sob a organização em questão. Na sequência, algumas observações dos(as) docentes sobre o grau de necessidade de aprimoramentos pedagógicos do modelo ECI em suas respectivas escolas.

⁴⁵ Escala numérica de 1 a 10, na qual 1 significa (insustentável) e 10 significa (sustentável).

Aprimoramento, mas não necessariamente urgente (Docente do grupo I).

A parte pedagógica funciona bem, porém precisamos de aprimoramentos estruturais e curriculares (Docente do grupo II).

Creio que os alunos ainda não têm um bom aprofundamento do modelo (Docente do grupo III).

Por fim, buscamos compreender a percepção geral dos(as) docentes sobre o modelo ECI como um todo, expressa na avaliação sobre o nível de consolidação deste na Rede Estadual de Ensino, utilizando uma escala que vai de 1 (pouco consolidado) a 10 (plenamente consolidado), conforme apresentamos. Como resultados, temos média 7,3 no grupo I, com variação de 6 a 10 entre os(as) docentes; no grupo II, média 5,3, com níveis entre 4 e 7; e, no grupo III, média 6,5, com variação entre 5 e 10. Observemos esses resultados na Tabela 5.

Tabela 5 – Avaliação sobre o nível de consolidação do modelo ECI
na Rede Estadual de Ensino da Paraíba ⁴⁶

Grupos	Média / Grupo	Variação entre docentes
Grupo I	7,3	6 - 10
Grupo II	5,3	4 - 7
Grupo III	6,5	5 - 10
Média	6,36	5 - 9

Fonte: elaboração própria.

Evidenciamos que ao avaliar o modelo ECI de modo mais amplo, em escala estadual, os(as) docentes expressam níveis com variações menores do que os relacionados às escolas, quando da avaliação sobre a necessidade de aprimoramentos e sustentabilidade, tanto na análise coletiva quanto na individual, por professor(a), o que supõe maior proximidade de consenso entre os(as) docentes.

O resultado médio de 6,36, na escala de 1 (pouco consolidado) a 10 (plenamente consolidado), com variação média entre 5 e 9, corrobora os resultados da questão anterior e sugere a necessidade de um amplo debate entre aqueles que idealizam e definem as prescrições da organização curricular e quem as operacionalizam, recontextualizando-as na prática, em especial os(as) docentes, uma vez que nos pares (insustentável / sustentável) e (pouco consolidado / plenamente consolidado) os números médios não chegam a 6,5, o que por ironia do destino,

⁴⁶ Escala numérica de 1 a 10: na qual 1 significa (pouco consolidado) e 10 significa (plenamente consolidado).

pelos próprios critérios avaliativos tradicionais da estrutura do currículo o colocariam “em recuperação”.

5.3 A Geografia escolar no ensino médio em tempo integral das ECI

Dando continuidade aos ciclos anteriores, nesta seção, apresentaremos e discutiremos os resultados da etapa de conclusão do estudo empírico desenvolvido no ambiente escolar com os(as) docentes de Geografia do ensino médio das ECI propedêuticas, no caso, o terceiro ciclo de trabalho: A Geografia Escolar no Ensino Médio em Tempo Integral por Áreas e Competências, desenvolvido ao longo do ano letivo de 2023.

Neste ciclo, utilizamos o questionário semiaberto como instrumento de coleta de dados, recurso que possibilitou o registro escrito das principais ideias dos(as) docentes sobre as questões abordadas, oferecendo-lhes relativa liberdade discursiva, uma vez que foi composto por perguntas abertas mas que, em sua maioria, requeriam a sinalização do posicionamento inicial dos(as) profissionais em relação ao tema abordado, por meio das opções (Sim) ou (Não); no intuito de otimizar a análise das relações dialéticas expressas nos discursos enunciados ao longo do desenvolvimento das justificativas apresentadas. Mantivemos a abordagem por grupos, utilizada nos ciclos um e dois, novamente como recurso de estruturação analítica das citadas relações, tanto no âmbito coletivo quanto no individual, de modo semelhante à realizada nesses ciclos.

Na análise dos comentários e justificativas dos(as) docentes sobre seus posicionamentos diante das questões propostas, desenvolvemos e utilizamos (quando necessário) um procedimento analítico que denominamos como Agrupamento por Sínteses Enunciativas (ASE), o qual consiste basicamente em reunir por grupos de interpretação, termos ou expressões que apreendem a ideia central de um enunciado ou discurso com significados comuns, equivalentes às clássicas palavras-chave de um resumo acadêmico, que, no caso do presente estudo, possibilitaram visibilidade aos aspectos comuns das “falas” dos(as) professores(as), ou seja, das respostas apresentadas, bem como o estabelecimento de relações entre essas.

No caso de respostas compreendidas como de maior potencial de significado interpretativo, optamos por reproduzi-las na íntegra como citação no corpo do texto da presente seção, por entendermos que auxiliam na compreensão das análises e discussões aqui propostas, bem como na concordância ou discordância com estas, por parte do prezado leitor.

As questões que compuseram o referido instrumento de coleta de dados foram predominantemente voltadas à abordagem de temas envoltos na complexa relação entre duas perspectivas pedagógicas presentes atualmente no ensino médio brasileiro: ensino-aprendizagem disciplinar (Geografia, em nosso recorte analítico) e desenvolvimento de competências em áreas de conhecimento (no caso, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Objetivamos compreender, de forma geral, como os(as) docentes de Geografia recebem, interpretam e operacionalizam na prática as diretrizes da orientação curricular por áreas e competências no ensino médio em tempo integral das ECI, em outros termos, como esses(as) profissionais recontextualizam as prescrições curriculares normativas no âmbito das relações entre o ensino-aprendizagem disciplinar e a suposta integração por área, expressa na atual BNCC (Brasil, 2018a).

Dessa forma, com vistas à compreensão da percepção dos(as) docentes sobre os conceitos de disciplina escolar e componente curricular, inicialmente questionamos se no contexto da prática curricular das ECI, existe, para eles/elas, alguma diferença entre os dois referidos conceitos. Apresentamos a questão da seguinte forma: *“Em sua compreensão, no contexto da prática curricular das ECI, há alguma diferença entre ‘componente curricular’ e ‘disciplina’ de Geografia?”*.

Dentre 14 professores(as), sujeitos da pesquisa, três apontaram que sim, sendo um de cada grupo. Um deles não comentou seu posicionamento e dois apresentaram comentários sintéticos que não permitem uma análise mais aprofundada sobre a apontada diferenciação entre as duas perspectivas. Observemos os comentários dos docentes que assinalaram a opção (Sim) sobre a ocorrência de distinção entre componente curricular e disciplina, na prática curricular das escolas em questão.

Em alguns casos. O que nos leva a necessidade de elencar conteúdos ou propostas (Docente do grupo I).

A disciplina possibilita compreender o componente curricular de modo fragmentado (Docente do grupo II).

Dentre os(as) docentes que apontaram para a não distinção (na prática curricular) entre as perspectivas citadas, três pertencem ao grupo I, cinco ao grupo II e três ao grupo III. Uma vez que os comentários dos(as) docentes que indicaram a opção (Não), foram sucintos, assim como os dos(as) que assinalaram (Sim), disponibilizamos esses na íntegra, a seguir, para que o leitor possa relacioná-los com a interpretação que iremos propor na sequência, juntamente com nossas considerações gerais sobre essa primeira questão:

Na parte prática de ensino, visualizo como sendo a mesma dinâmica de nomenclatura, pois a estrutura curricular é a mesma (Docente do grupo I).

Já estamos acostumados com essa nomenclatura, inclusive nos documentos bimestrais, aparecem com frequência (Docente do grupo I).

No contexto da prática curricular não ocorre diferença entre o componente curricular e a disciplina de Geografia, mesmo sabendo que elas existem, mas na prática não ocorre (Docente do grupo II).

Uma simples mudança de nomenclatura para atender à identificação dos documentos que regem atualmente a educação (Docente do grupo II).

O nome mais comum é disciplina, mas já estamos nos acostumando com a nova nomenclatura (Docente do grupo III).

Na prática, não diferenciamos as expressões citadas acima, visto que se trata de conceitos específicos (Docente do grupo III).

No âmbito das justificativas apresentadas pelos(as) docentes do grupo I, compreendemos que, no geral, estes(as) não atribuem diferenças conceituais entre as perspectivas de disciplina escolar e componente curricular, na prática, e consideram ser apenas uma simples mudança de nomenclatura, evidenciando que, no contexto prático, desenvolvem um ensino-aprendizagem de Geografia com foco na produção do conhecimento escolar, ou seja, trabalham a Geografia enquanto disciplina.

No grupo II, alguns sujeitos da pesquisa não desenvolveram justificativas sobre seu posicionamento (Não), porém, fica evidente nas respostas daqueles que as apresentaram que, na prática, não estabelecem diferenças entre as referidas perspectivas, portanto, para esse grupo, o que se desenvolve na escola é a disciplina. Por fim, o grupo III segue a tendência dos demais, uma vez que predomina a afirmação de que não ocorre diferenciação na prática e que essa é meramente uma questão de mudança de nomenclatura, termo frequente em várias respostas apresentadas, como observamos nas citações.

Dessa forma, podemos afirmar que a perspectiva de componente curricular indicada nas prescrições curriculares nacionais e estaduais, em especial a BNCC (Brasil, 2018a) e a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), encontra resistência em sua operacionalização na prática e é recontextualizada na manutenção do trabalho didático-pedagógico disciplinar voltado à produção do conhecimento escolar, no caso deste estudo, da disciplina escolar de Geografia.

Vale ressaltar que nossa compreensão sobre o atual conceito de componente curricular na educação básica é que este se configura como um recurso curricular de redesenho do trabalho pedagógico, que objetiva promover uma integração por área de conhecimento em uma

perspectiva educacional neoliberal, da qual discordamos, em especial nos atuais termos da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018).

Dando continuidade ao estudo, propomos a segunda questão em estreita relação com a primeira, procedimento progressivo que repetimos ao longo das demais, uma vez que o instrumento de coleta de dados foi minuciosamente projetado como meio para atingirmos o objetivo deste terceiro ciclo, por meio de um encadeamento estrutural entre os seus itens que possibilitasse estabelecermos relações entre ambas as respostas e possíveis concordâncias, complementos ou contradições entre as ideias apresentadas. Dessa forma, apresentamos a questão nos seguintes termos: “*“A disciplina escolar de Geografia é um campo do saber com objeto de estudo, conceitos, teorias e métodos específicos de produção de conhecimentos escolares.”. Em sua compreensão, essa é uma concepção teórico-prática aplicável e desenvolvida no ensino médio das ECI?”*”.

Dentre os(as) docentes participantes, todos(as) do grupo I responderam que desenvolvem a concepção apresentada no ensino médio das ECI, junto a esses(as), outros quatro professores do grupo II e dois docentes do grupo III também assinalaram (Sim) como posicionamento inicial de resposta, o que representa uma expressiva maioria, considerado o conjunto total de participantes, que nos possibilitou observarmos relações de complementaridade entre as respostas apresentadas nesta questão.

No desenvolvimento das justificativas dos(as) docentes em relação aos seus posicionamentos iniciais na questão em tela, chama-nos atenção, pela recorrência, as alusões à busca por estudos de Geografia que dialoguem com a realidade local dos estudantes, o que coaduna com orientações didático-pedagógicas de renomadas pesquisadoras do campo do currículo e do ensino de Geografia (Albuquerque, 2004; Callai, 2003; Cavalcanti, 2009), com as quais concordamos e consideramos imprescindíveis para o ensino-aprendizagem da Geografia escolar no século XXI.

As possibilidades de análises críticas que os estudos de Geografia possibilitam, dada a flexibilidade e amplitude teórica inerente ao seu desenvolvimento na escola, também foram apresentadas como justificativas de identificação de que a perspectiva apresentada na segunda questão é contemplada nos processos de ensino-aprendizagem por eles(as) desenvolvidos, em especial pelos(as) professores(as) do grupo I, mas que, no geral, também marcam as justificativas dos(as) demais.

Destaque para outras duas respostas situadas na mesma perspectiva, mas com intenções complementares, uma, apresentada por um docente do grupo II, que expressa (em tom de insatisfação) a atual desvirtuação da flexibilidade possibilitada pela Geografia escolar no cur-

rículo em análise, para atuação em prol da lógica formativa do indivíduo trabalhador/consumidor, que tende a levar os estudantes a vivenciarem uma cidadania mutilada (Santos, 1987); questão reforçada por outra justificativa de uma docente do grupo III, que afirma aplicar esta perspectiva tanto no campo do componente curricular da FGB quanto na parte flexível do currículo, o que evidencia a prática de uma Geografia escolar limitada pelo viés mercadológico, característico da organização curricular em questão e que se confirma nas ideias apresentadas por estes(as) docentes, que apesar de sinalizarem positivamente para a especificidade da Geografia, relatam a utilização de seu potencial em prol da lógica mercantil e da flexibilidade pedagógica neoliberal.

Nesse contexto, estaríamos diante do desenvolvimento de uma nova tendência de estudos geográficos na escola de ensino médio? Uma espécie de “Geografia escolar capitalista”? Que obriga os(as) docentes a mobilizarem seu potencial teórico-metodológico em prol da formação de sujeitos flexíveis às atuais demandas do mercado, silenciando todo e qualquer movimento formativo crítico que levem os sujeitos a uma compreensão pedagógica da divisão territorial do trabalho (Santos, 2002)? Propomos essas questões como contribuição aos debates sobre os rumos do ensino de Geografia na escola básica e como introdução da apresentação das justificativas para as respostas (Não) sobre o desenvolvimento da perspectiva apresentada na questão em tela, as quais reproduzimos na íntegra, uma vez que apenas duas professoras desenvolveram respostas, estas, notoriamente sucintas e objetivas.

Faltam instrumentos e infraestrutura para a produção de conhecimentos (Docente do grupo II).

Hoje o ensino de Geografia está sendo suprimido no currículo escolar (Docente do grupo III).

Além de concordarem com as limitações e desvirtuamento da Geografia escolar na organização curricular das ECI, chama-nos atenção as respostas dessas profissionais quando, ao mesmo tempo que complementam as últimas citadas (no âmbito de suas justificativas), contradizem-nas no posicionamento inicial em relação à concepção citada na questão: “*A disciplina escolar de Geografia é um campo do saber com objeto de estudo, conceitos, teorias e métodos específicos de produção de conhecimentos escolares*”, aspecto que nos permite levantar duas proposições antagônicas: essas docentes já percebem o aprofundamento do processo de desvirtuamento da Geografia escolar, que leva a disciplina a perda do sentido expresso na concepção apresentada, por isso assinalaram a opção (Não), ou, ao invés de desvirtuamento, há como premissa da estrutura curricular, uma espécie de “redesenho”, uma reconfigu-

ração da disciplina em contornos ainda indefinidos, porém delimitados pela lógica do capital, perspectiva com a qual concordamos e que subsidia nosso conceito de “componente curricular”, como apresentamos.

O terceiro item do instrumento de coleta de dados objetivou a análise da compreensão dos participantes acerca da concepção de transdisciplinaridade, bem como de possíveis experiências por eles/elas vivenciadas na aplicação desta perspectiva, no âmbito do trabalho pedagógico da prática da Geografia escolar no ensino médio das ECI. Nesse contexto, elaboramos e apresentamos a questão nos seguintes termos: *“No âmbito da sua prática de ensino de Geografia no ensino médio, você adota alguma concepção transdisciplinar?”*.

Com exceção de um professor, pertencente ao grupo II, todos os(as) docentes assinalaram a opção (Sim), no tocante ao posicionamento inicial requerido pela questão. De modo geral, na análise das respostas apresentadas, evidenciamos que a maioria dos(as) docentes que afirma adotar uma concepção transdisciplinar não expressa uma compreensão clara de distinção entre os conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, uma vez que demarca como centro de suas práticas a própria Geografia enquanto disciplina escolar ou ciência, como referência para as relações estabelecidas com as demais áreas de conhecimento ou componentes curriculares, o que evidencia que se vale da disciplina como uma espécie de “porto seguro” de suas atividades, as quais, em nossa compreensão, quando intencionadas para dialogar com outros campos do saber, atingem, no campo didático-pedagógico, a interdisciplinaridade, conforme podemos observar nas citações a seguir.

O próprio conhecimento geográfico envolve vários conhecimentos de outras ciências, é recorrente a necessidade de contemplar e associar a outras ciências (Docente do grupo I).

A transdisciplinaridade já faz parte da Geografia, desta forma ela faz parte constantemente da minha prática (Docente do grupo II).

No geral, consigo dialogar com os professores da área de humanas de forma interdisciplinar (Docente do grupo III).

Duas respostas se destacam pelo relativo distanciamento que apresentam em relação ao panorama geral do conjunto de justificativas referentes a essa terceira questão. A primeira, de um docente do grupo II, que assinalou (Não) no posicionamento inicial, afirma que, na prática cotidiana, o que ocorrem são relações didáticas entre áreas de conhecimento, no caso, componentes curriculares, perspectiva que apesar do posicionamento inicial contrário aos demais professores, complementa suas respostas. A segunda, alinhada ao conjunto geral de docentes, destoa de nossa análise e, pelo seu relato, defende a transdisciplinaridade e busca

desenvolvê-la no denominado itinerário formativo, intrínseco ao Novo Ensino Médio normatizado pela BNCC (Brasil, 2018a) e presente na organização curricular das ECI. Observemos as duas justificativas.

Na prática escolar o que ocorre de verdade é apenas a relação com outras áreas de conhecimento (Componente Curricular), não propriamente uma concepção transdisciplinar ou até mesmo interdisciplinar (Docente do grupo II).

Atualmente, com o Novo Ensino Médio, sempre utilizo o itinerário informativo para adotar as práticas transdisciplinares (Docente do grupo III).

Vale ressaltar que as duas justificativas destoam ao mesmo tempo do conjunto geral, mas são nitidamente contraditórias, dessa forma, recorreremos às respostas desse e dessa docente na questão anterior e evidenciamos coerência entre seus posicionamentos, em especial no caso da docente do grupo III, uma vez que faz referência à BNCC (Brasil, 2018a) e a parte diversificada quando justifica seu posicionamento (Sim) sobre a concepção de disciplina escolar apresentada, o que nos permite compreender que se trata de um nítido caso de alinhamento à concepção curricular da organização em tela, que, no caso da Geografia escolar, compreendemos que torna superficial e limita a produção do conhecimento em nome do trabalho pedagógico por áreas e competências, cujas consequências gerais para o estudante são ainda pouco conhecidas no longo prazo, mas que, até então, remontam à formação de sujeitos flexíveis para o contingente mercado do trabalho da atualidade.

A resistência à perspectiva curricular que tende a tornar superficial a formação dos estudantes é percebida nas palavras de um outro docente do grupo II, que se contrapõe à referida limitação formativa, como podemos observar em sua justificativa de resposta na terceira questão proposta: “Adotamos uma postura baseada na transcendência do pensamento para, além da descrição e percepção, chegarmos à visão crítica. É uma forma de resistência ao modelo de formação do apenas trabalhador” (Docente do grupo II).

Portanto, o alinhamento da prática dos(as) docentes em relação às perspectivas pedagógicas disciplinar/interdisciplinar ou transdisciplinar, as quais (no modelo em análise) consideramos concorrentes e respectivamente intrínsecas à concepção de produção do conhecimento escolar (na disciplina) e a de desenvolvimento de competências (na área de conhecimento), possui relação direta com os seus ideários político-ideológicos e suas compreensões sobre a finalidade da educação escolar, seja de modo consciente, cooperando com determinado projeto (o que no caso deste estudo foi mera exceção: apenas uma docente), seja por resistência, que leva os(as) profissionais a assumirem perspectivas distintas das prescrições curriculares, recontextualizando-as à luz do conhecimento acadêmico e escolar, bem como de suas experi-

ências e comprometimento com a formação dos estudantes, em níveis diversos de compreensão, como observamos.

Prosseguimos o estudo direcionando a quarta questão para a discussão da percepção e compreensão dos(as) docentes sobre possíveis perspectivas de área de conhecimento em suas práticas no ensino médio, com base na seguinte pergunta: *“Na sua prática docente no ensino médio, você trabalha com algum conceito de área de conhecimento?”*. Nessa questão, solicitamos que, em caso afirmativo, o(a) participante explicitasse o conceito e que, em caso negativo, comentasse. Disponibilizamos ainda uma terceira opção, de assinalar, contendo o texto: *“Ainda não tenho um conceito formado sobre área de conhecimento”*, a qual foi marcada por uma docente do grupo III.

No conjunto geral das respostas, nove docentes assinalaram a opção (Sim) e quatro a opção (Não), sendo os que sinalizaram negativo, dois do grupo II e dois do grupo III. Uma vez que algumas justificativas foram bastante sintéticas, não foi possível realizar uma análise específica por grupos, porém, no coletivo, é nítida a ideia de área de conhecimento como um agrupamento de disciplinas (no caso de CHSA: Geografia, História, Sociologia e Filosofia), que busca alinhar as ações dos(as) professores(as) com o objetivo de complementarem suas potencialidades analíticas em prol de um processo ensino-aprendizagem mais amplo e colaborativo. Observemos algumas respostas sobre o conceito de área de conhecimento dos(as) docentes que sinalizaram positivo na questão em tela:

Abrange as disciplinas que têm como princípio o estudo humano: História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Docente do grupo I).

Pois sempre há o agrupamento constante das outras disciplinas (Docente do grupo II).

Procuró estar sempre alinhada com os demais professores da minha área, mas ainda existe muita dificuldade em trabalhar de acordo com o que os documentos norteadores pedem (Docente do grupo II).

Áreas de conhecimento são agrupamentos de diferentes disciplinas (Docente do grupo III).

De forma geral, evidenciamos que na prática curricular dos(as) docentes de Geografia do ensino médio em tempo integral das ECI, o conceito de área de conhecimento proposto pela organização curricular em tela é recontextualizado em uma integração disciplinar ou “agrupamento de disciplinas”, no dizer dos(as) professores(as), que preserva a perspectiva de ensino-aprendizagem de conteúdos no contexto da produção do conhecimento escolar, de modo inter-relacionável e complementar para determinados fins analíticos no campo didático-

pedagógico, concepção com a qual concordamos e argumentamos em seu favor no âmbito da Geografia escolar, à luz da teoria Histórico-Crítica (Saviani, 1991, 2009, 2013b).

Vale ressaltar que essa perspectiva possui relação de concordância com as ideias apresentadas nas respostas das questões anteriores e com as análises realizadas até aqui, o que potencializa a compreensão de que há uma resistência qualificada, consciente, por parte da maioria dos(as) docentes em relação ao conceito de área de conhecimento expresso nos textos curriculares norteadores das ECI, em especial na BNCC (Brasil, 2018a) e na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020).

Essa resistência qualificada fica evidente quando os(as) docentes indicam trabalhar em uma concepção pautada em disciplina/conhecimentos (interdisciplinar), recontextualizando a prescrição da perspectiva área/competências, que supostamente busca integrar componentes curriculares que possuem objetos de conhecimentos afins e que, de acordo com seus defensores, transpassa a lógica disciplinar e atinge a transdisciplinaridade, concepção da qual discordamos, uma vez que, no seu atual modelo, configura um discurso meramente retórico na educação básica, apropriado pela lógica neoliberal e que objetiva, no fim das contas, a formação para o trabalho precário e o lucro para o mercado educacional, quando restringe acesso aos conhecimentos historicamente desenvolvidos (Saviani, 2016) pela sociedade aos filhos da classe trabalhadora e abre caminhos para a privatização da educação pública (Freitas, 2018).

A concepção de área de conhecimento como agrupamento de disciplinas, que interrelaciona conhecimentos escolares específicos, e a relativa ausência de legitimidade da perspectiva prescrita nos citados documentos, estão expressas também no desenvolvimento das respostas dos docentes que afirmaram não trabalhar com um conceito de área de conhecimento em suas práticas no ensino médio. Observemos as justificativas de seus posicionamentos:

Os conhecimentos trabalhados em sala de aula são próprios da Geografia, o que não impede que possam ocorrer na sala de aula trabalhos com outros componentes da área de humanas, mas sempre de forma conjunta, na qual o professor da disciplina deve estar presente (Docente do grupo II).

Creio que com a mudança ainda não ficou claro o que seria uma “área de conhecimento” e de que forma isso impacta na minha prática (Docente do grupo II).

Não tenho conceito formado (Docente do grupo II).

Portanto, fica evidente que a perspectiva de área de conhecimento efetivada na prática curricular do ensino médio das ECI é fundamentada em conhecimentos escolares próprios de campos disciplinares, a exemplo da Geografia escolar (objeto de nossa análise), configurando, no mais cooperativo dos cenários, uma concepção interdisciplinar, resultante de uma recon-

textualização curricular própria dos(as) docentes nas suas respectivas escolas. Destaque ainda para uma relativa não aceitação ou ausência de conhecimentos sobre a perspectiva área/competências indicada nos documentos norteadores da organização curricular em tela, uma vez que não houve manifestações sobre práticas da referida concepção por parte dos(as) docentes que não compuseram com a maioria na questão em discussão, estes(as) afirmaram não ter conceito formado sobre “área de conhecimento”.

Para aprofundar esse debate e buscarmos uma compreensão ainda mais ampla da temática, a partir de possíveis relações dialéticas entre a disciplina escolar de Geografia e a área de CHSA, presentes nas atividades dos(as) docentes participantes, propomos a seguinte questão: *“A partir da sua prática docente no ensino médio, quais relações você estabelece entre a área de CHSA e a Geografia escolar? Discorra sobre sua experiência”*. Deixamos essa questão praticamente em aberto para os(as) professores(as) expressarem suas concepções e vivências, disponibilizando, para aqueles(as) que optassem, uma opção de assinalar contendo o seguinte texto: *“Acredito que não há relações entre área de conhecimento e disciplina escolar”*.

Ao analisarmos as respostas apresentadas, aprofundamos as evidências de que a maioria dos(as) docentes de Geografia das ECI desenvolve um processo pedagógico pautado na perspectiva disciplinar de produção do conhecimento escolar, que parte da especificidade da disciplina para relações interdisciplinares com as demais, o que confirma a compreensão inicial discutida na questão anterior sobre a área de conhecimento como uma integração entre disciplinas.

Vale ressaltar que na discussão proposta, não houve referências (nem genéricas, muito menos específicas) ao desenvolvimento de competências no âmbito de uma suposta transdisciplinaridade, como direciona a BNCC (Brasil, 2018a), o que reforça a compreensão de uma recontextualização específica da prática curricular da organização em análise, a qual encontra respaldo no texto da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), que autoriza a operação das duas lógicas: disciplina/conhecimentos e área/competências, como discutimos no capítulo 4. Observemos as citações dos(as) docentes sobre as relações por eles(as) estabelecidas entre a área de CHSA e a Geografia escolar:

Na área de ciências humanas há o componente curricular de geografia, que discute, integra, interage de forma interdisciplinar, transversal com os demais componentes curriculares (Docente do grupo I).

Todas as flexibilidades, pois a área do conhecimento busca o trabalho de forma interdisciplinar. E isso também em relação às demais áreas (Docente do grupo I).

As principais relações ocorrem através de projetos desenvolvidos em parceria, nos quais ocorrem a integração de atividades. Nesse sentido, é importante que ambos os professores estejam presentes nas atividades (Docente do grupo II).

A Geografia consegue trazer experiências de outras disciplinas e assim enriquecer as aulas, sempre trago Filosofia, Sociologia e História para as aulas (Docente do grupo III).

Entre os(as) demais docentes participantes, três assinalaram a opção “*Acredito que não há relações entre área de conhecimento e disciplina escolar*”, e, uma profissional, direcionando para o mesmo sentido, respondeu de forma categórica sobre o possível estabelecimento de relações: “Nenhuma” (Docente do grupo III). Os(as) demais professores(as) apresentaram respostas genéricas que não nos permitem a definição de um posicionamento teórico-metodológico ou de uma perspectiva conceitual adotada em relação à questão apresentada, mas que também pressupõem o trabalho pedagógico disciplinar, novamente sem referências ao desenvolvimento de competências:

As ações docentes são desenvolvidas em comum com todas as áreas (Docente do grupo I).

Experiência complementar e de fundamental importância para o desenvolvimento do ensino aprendizagem (Docente do grupo I).

Minha experiência coloca uma visão positiva para discussões de área. Já a própria disciplina é muito rica para interação (Docente do grupo II).

Sim, a partir de conceitos e opiniões (Docente do grupo II).

Essa relação é evidenciada ao longo de nossas aulas, fazendo sempre uma “ponte” com o cotidiano dos alunos (Docente do grupo III).

Prosseguindo a discussão, delimitamos a questão seguinte no âmbito de uma possível integração por área de conhecimento na respectiva escola do(a) docente participante, em busca de mais evidências sobre os sentidos que os(as) professores(as) e suas práticas atribuem ou não a essa perspectiva curricular, seja para ampliarmos a compreensão acerca da recontextualização já observada nas questões anteriores, seja para dar visibilidade a aspectos ainda não observados até então, tanto na perspectiva área/competências quanto na disciplina/conhecimentos, ou em ambas. Nesse contexto, propomos a questão nos seguintes termos: “*Na sua escola, ocorre integração por área de conhecimento, na prática?*”.

Nessa questão, solicitamos aos participantes um posicionamento inicial indicando de modo objetivo (Sim) ou (Não) em relação à ocorrência de integração por área de conhecimento na sua escola, seguido do desenvolvimento de resposta aberta, na qual pedimos que, em caso positivo, o professor explicitasse as dinâmicas da integração e, em caso negativo, comen-

tasse de modo geral. Delimitamos a questão dessa forma no intuito de evitar a reafirmação das ambiguidades teóricas que marcam essa discussão nas prescrições curriculares, bem como para estabelecermos relações dialéticas entre estas e as “falas” dos(as) docentes, possibilitando maior compreensão sobre a recontextualização já confirmada.

Neste item, chama-nos atenção o fato de que quase a metade dos(as) docentes participantes não desenvolveram respostas, limitando-se ao posicionamento inicial de indicação que (Sim) ou que (Não), em relação à integração por área em suas respectivas escolas, na prática. Consideramos o não desenvolvimento de respostas nesta questão como uma resguarda que sugere pouca ou nenhuma efetividade do processo de integração por área nos moldes teórico-metodológicos da BNCC (Brasil, 2018a), na escola. Houve um total de seis casos sem desenvolvimento de respostas, dentre os quais dois assinalaram a opção (Sim) e quatro a opção (Não).

No geral, dentre os(as) docentes participantes, seis afirmaram que não ocorre integração na prática, dentre estes(as), um professor e uma professora desenvolveram respostas, ambos do grupo III, uma indicando a ausência de parcerias devido à influência das relações interpessoais nas relações profissionais, e, outra, apontando para a ocorrência de práticas interdisciplinares, como podemos observar nas citações: “Infelizmente muitas relações pessoais se sobrepõem às profissionais e inviabilizam a parceria” (Docente do grupo III). “O que acontece são trabalhos interdisciplinares” (Docente do grupo III).

No âmbito dos(as) docentes que assinalaram a opção (Sim), suas respostas apontam para dinâmicas de uma integração que ocorre eventualmente no desenvolvimento de projetos, em atividades extraclasse, nos componentes da Parte Diversificada, em momentos de planejamento, reuniões etc. Dessa forma, compreendemos que a integração por área consiste, na prática curricular das ECI, em momentos de trabalho conjunto nos quais os(as) docentes participantes procuram debater e alinhar ações para o cumprimento de demandas pedagógicas diversas, inclusive burocráticas, bem como para agrupar contribuições específicas em prol de objetivos voltados majoritariamente para a parte flexível do currículo, dinâmica que confirma a operação simultânea das duas lógicas curriculares nas ECI: disciplina/conhecimentos no geral, como discutido, e área/competências em momentos específicos, burocráticos e situados quase que exclusivamente na Parte Diversificada, como observamos nestas respostas:

Todas as atividades desenvolvidas nas várias áreas contemplam o todo, de forma que os projetos e atividades extraclasse são realizados com as parcerias (Docente do grupo I).

Através das disciplinas diversificadas, tais como eletivas, colabore e inove, e as ações pedagógicas (Docente do grupo I).

No planejamento das áreas e a posteriori em momentos conjuntos propostos (Docente do grupo II).

Existe um local, reuniões e debates por área (Docente do grupo II).

Projetos que são realizados de forma a integrar os componentes curriculares, não sendo considerados interdisciplinares (Docente do grupo II).

Essa integração ocorre principalmente nas aulas de eletiva (Docente do grupo III).

Dessa forma, além de nenhuma referência ao desenvolvimento de competências, evidenciamos que as menções à integração por área de conhecimento, na prática, ao invés de revelarem uma operacionalização pedagógica da concepção teórica da BNCC (Brasil, 2018a), apontam para momentos burocráticos de reuniões ou para atividades eventuais que ocorrem a partir de parcerias em projetos ou nos componentes da parte flexível, como dito. Sobre estes últimos, vale ressaltar a indefinição de seus objetos e a ausência de teorias e métodos de produção de conhecimentos que superem o senso comum, uma vez que são pautados na epistemologia da prática e no ceticismo epistemológico (Kuenzer, 2017), como discutimos no capítulo dois do presente estudo.

Delimitando esse debate, o item seguinte questionou os(as) docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia que desenvolvem com os estudantes, em suas respectivas escolas, no âmbito das duas lógicas curriculares em discussão: área/competências e/ou disciplina/conhecimentos, ou outra. Apresentamos a questão nos seguintes termos: *“Junto aos(as) estudantes, você considera que desenvolve um processo de ensino-aprendizagem de Geografia:”*, seguida de três opções para serem ou não assinaladas como resposta(s), a primeira, com o seguinte texto: *“Disciplinar, aberto a diálogos interdisciplinares, com foco no ensino-aprendizagem de conteúdos e na produção do conhecimento”*, a segunda: *“Por área de conhecimento, aberto a diálogos com outras áreas, com foco no desenvolvimento de competências”*, e ainda uma terceira opção: *“Outro”*, com espaço para o desenvolvimento de resposta aberta. Abaixo das três opções citadas, disponibilizamos um campo para observações por parte dos(as) docentes, sobre a questão em discussão.

Ao analisarmos as respostas e relacioná-las com as duas questões anteriores, aprofundamos a compreensão da coexistência entre as duas lógicas curriculares no ensino médio das ECI. No item em tela, seis participantes marcaram as duas opções iniciais, ou seja, quase metade dos sujeitos da pesquisa apontou para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem de Geografia tanto disciplinar quanto por área de conhecimento. Chamou atenção o fato de que

entre estes(as) seis docentes, quatro não apresentaram nenhuma observação ou detalhamento dessas práticas, o que limita uma hipotética compreensão do processo, por nós considerado como contraditório, uma vez que no atual contexto curricular, entendemos que essas duas lógicas são concorrentes, como defendemos no capítulo dois, deste estudo. No caso dos outros dois, um professor e uma professora fizeram as seguintes considerações:

Optei pelas duas alternativas, pois desenvolvo de forma diferenciada conforme a dinâmica da turma e dos conteúdos a serem ministrados (Docente do grupo I).

Na prática o que ocorre é uma integração dos componentes curriculares visando o ensino-aprendizagem dos alunos. Sempre estamos abertos ao diálogo interdisciplinar, porém, na maioria dos casos temos dificuldades de desenvolver atividades interdisciplinares pela ausência de tempo para planejamento (Docente do grupo II).

Para além da indicação da operação com as duas lógicas, essas observações evidenciam o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem pautado em conteúdos, portanto, essencialmente disciplinar, dito claramente na primeira citação e expresso na contradição da perspectiva de área de conhecimento indicada na segunda, quando o docente aponta para uma integração entre componentes com foco no ensino-aprendizagem dos alunos, o que remete a conhecimentos escolares, de modo (inter)disciplinar, não ao desenvolvimento de competências, por área, transdisciplinar.

Como vários(as) docentes assinalaram mais de uma opção, o número de respostas supera o de sujeitos participantes. Ao todo, foram 12 apontamentos para o desenvolvimento do processo disciplinar e seis para o processo por área de conhecimento. Novamente identificamos uma expressiva ausência de observações ou especificações por parte dos(as) docentes em relação ao seus posicionamentos iniciais, apenas três apresentaram considerações, as duas já citadas e outra escrita por um docente do grupo III, que assinalou apenas a primeira opção, indicando que desenvolve junto aos(às) estudantes um ensino-aprendizagem de Geografia, disciplinar: “Apesar de difícil, mas é impossível fazer uma aula rica ‘apenas’ com geografia, deve haver o diálogo com outras disciplinas”.

Compreendemos que as diversas alusões ao ensino-aprendizagem disciplinar e à interdisciplinaridade, e a persistente ausência de observações por parte dos sujeitos participantes, sobre questões envolvendo as relações entre a área de CHSA e a Geografia escolar, reforçam as evidências de que a concepção de área de conhecimento que integra componentes curriculares com o intuito do desenvolvimento de competências, não se efetiva na dimensão prática conforme as prescrições curriculares.

Na escola, essa concepção se traduz em uma integração disciplinar ou agrupamento de disciplinas (como constatamos na questão quatro), sem fundamentação teórico-metodológica específica, sendo, portanto, um discurso ambíguo que sustenta a coexistência entre as duas lógicas curriculares no ambiente escolar, para atender à legislação oficial, a qual indica que a Formação Geral Básica (FGB) ocorrerá mediante articulação da BNCC com a Parte Diversificada (Brasil, 1996). Em outros termos, interpretamos que a recorrente opção dos(as) docentes por não discorrer sobre o assunto é mais uma evidência da relativa ausência de legitimidade e da não efetivação da concepção de área de conhecimento prescrita pela BNCC (Brasil, 2018a) e pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), no ensino médio das ECI.

Diante dessas e das demais evidências, compreendemos que, de forma geral, dois movimentos compõem a recontextualização das prescrições curriculares no tocante à implementação da área de CHSA e o papel assumido pela Geografia escolar em suas relações com os demais componentes. No primeiro, a área de conhecimento se traduz em um agrupamento de disciplinas, no qual estas se inserem a partir de suas especificidades. No segundo, a dita integração entre componentes é recontextualizada como inter-relações entre disciplinas, ou seja, como interdisciplinaridade, quando envolve conhecimentos sistematizados; e como trabalho por área, quando envolve atividades em parcerias para o eventual cumprimento de questões burocráticas e para o estabelecimento de conexões pedagógicas entre a BNCC e a parte flexível do currículo, possibilitadas pela vasta amplitude teórico-metodológica intrínseca à sua indefinição conceitual.

Dessa forma, concluímos que a teorização de um processo pedagógico por área de conhecimento, pautado na integração de componentes curriculares e em competências atreladas à educação para o mercado de trabalho e para a formação profissional (Borges, 2010), sob dinâmicas transdisciplinares, presente nas prescrições curriculares da BNCC (Brasil, 2018a) e da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020), compõe o alicerce da reterritorialização escolar evidenciada no presente estudo, a qual encontra forte resistência na dimensão prática do currículo por representar, em seus atuais moldes, um projeto de formação precária para o ensino médio, distinto do que os(as) professores(as) e demais profissionais da educação buscam desenvolver nas ECI.

Para aprofundarmos a investigação acadêmica e compreendermos de quais formas os aspectos pedagógicos específicos das perspectivas área/competências e disciplina/conhecimentos se relacionam ou não em dinâmicas teóricas e/ou práticas da Geografia escolar nas ECI, propomos a questão subsequente nos seguintes termos: “*A partir da sua prá-*

tica docente no ensino médio, você estabelece alguma relação entre conhecimentos escolares e competências? ”.

Neste item, também solicitamos um posicionamento inicial dos(as) docentes, expresso na escolha entre as alternativas (Sim) ou (Não) em relação à questão, seguido desta indicação: *“Em caso afirmativo, comente sobre a(s) relação(ões). Em caso negativo, justifique”*. Esta solicitação objetivou a visibilidade de possíveis alinhamentos ou contradições expressas pelos(as) docentes em relação aos fundamentos teóricos do presente trabalho, ou de novos contornos que ampliassem nossa compreensão sobre relações entre conhecimentos escolares e competências.

De modo distinto das questões anteriores, com as quais buscamos compreender a recontextualização das prescrições curriculares e suas perspectivas acerca dos conceitos tratados, em especial de área de conhecimento, na questão em tela, analisamos as respostas desenvolvidas pelos(as) docentes à luz das discussões de Albuquerque (2004), Borges (2010), Le Boterf (2001) e Silva (2010), que fundamentam os conceitos de conhecimento escolar e de competência, adotados no presente estudo, e suas possíveis relações de complementaridade ou de concorrência. Vale ressaltar que optamos por não apresentar uma síntese dos conceitos no enunciado da questão, por entendermos que, neste item, uma formulação inicial poderia influenciar mudanças de rumos das respostas dos(as) docentes.

Na questão em discussão, onze profissionais assinalaram a opção (Sim) e três a opção (Não), quanto ao posicionamento inicial referente ao estabelecimento de relações entre conhecimentos escolares e competências em suas práticas de Geografia no ensino médio das ECI, o que confirma uma forte presença da lógica das competências como diretriz norteadora prescritiva da organização curricular em análise.

Diante desse universo, optamos por desconsiderar as participações que não apresentaram justificativa do posicionamento inicial, pois compreendemos que este requeria fundamentos conceituais ou uma lógica minimamente inteligível que o validasse como premissa de um possível estabelecimento das relações entre os conceitos em questão, sejam elas de concorrência ou de polarização, conforme as discussões de Rey (2002) e Ropé (1997), ou de complementariedade, de acordo com Borges (2010) e Silva (2010); bem como de outra(s) fora de nosso arcabouço teórico. Nesses termos, observemos as justificativas dos(as) docentes que assinalaram (Sim) para o estabelecimento de relações entre conhecimentos escolares e competências:

É necessário que o conhecimento adquirido seja organizado e sistematizado a fim de desenvolver habilidades e competências tanto gerais quanto específicas (Docente do grupo I).

Na formação do cidadão para o século XXI (Docente do grupo I).

São estabelecidas relações entre os conhecimentos geográficos e as competências presentes na BNCC (Docente do grupo II).

Constante, principalmente nas produções dos materiais e aplicações no dia a dia (Docente do grupo II).

A partir dos conteúdos se desenvolve competências (Docente do grupo II).

Dentro das demandas da geografia, nunca abandonamos as competências, pois elas estão na essência original da nossa ciência (Docente do grupo II).

Mostramos essa relação e deixamos exposto nas salas, nos guias de aprendizagem (Docente do grupo III).

Sempre tento trazer a prática e a teoria (Docente do grupo III).

A partir do referencial teórico adotado, evidenciamos que a professora e o professor da primeira e quinta citações, são adeptos da relação de complementaridade entre os referidos conceitos, e compreendem que os conteúdos (conhecimentos) são meios para o desenvolvimento de competências, concepção com a qual até concordamos, desde que estas sejam de ordem multidimensional, ou seja, competências sociais (Borges, 2010), intrínsecas ao processo de produção de conhecimentos sistematizados, apropriação destes e reelaborações pela sociedade (em especial na escola), não uma finalidade em si mesmas. Vale ressaltar que essa perspectiva de competências é distinta da apresentada pelas prescrições curriculares que norteiam o Novo Ensino Médio brasileiro, que as delineiam estreitamente vinculadas a uma perspectiva econômica e mercadológica, norteadas pelo saber fazer e pelo pragmatismo como premissas de validação do trabalho pedagógico.

A sexta citação direciona para um desenvolvimento de competências sociais atrelado ao processo de apropriação dos saberes sistematizados, de seus aprimoramentos e (re)elaborações à luz das técnicas e tecnologias da época (questão referenciada pelo docente em “[...] elas estão na essência original da nossa ciência”), também inerentes ao processo de produção do conhecimento escolar, advindo das interações entre os saberes sistematizados dos(as) docentes e os saberes prévios de mundo dos sujeitos que compõem a escola (Albuquerque, 2004), que geram contribuições específicas para a sociedade ao formar cidadãos críticos e reflexivos em uma perspectiva multidimensional.

Em contraposição a esses(as) docentes, em uma concepção com a qual concordamos e discutimos na questão anterior, temos a única resposta desenvolvida por uma professora que

assinalou a opção (Não) e apresentou justificativa em relação ao estabelecimento de relações entre conhecimentos escolares e competências, a partir da prática docente em Geografia no ensino médio em tempo integral, valendo-se dos seguintes termos: “As competências são utilizadas para fins burocráticos dos documentos exigidos pela escola” (Docente do grupo III).

Ou seja, nos moldes das prescrições curriculares oficiais, as competências são recontextualizadas para fins de cumprimento da legislação, porém, sem dimensão pedagógica definida nem efetivação na prática curricular das ECI, como evidenciamos. Trata-se de uma perspectiva na qual também inserimos as demais citações anteriores (justificativas), uma vez que não apresentam detalhes das supostas relações, mas demonstram um nítido alinhamento à concepção de competências da BNCC (Brasil, 2018a), voltada à formação para o mercado de trabalho e pouco ou praticamente nada propícia à produção de conhecimentos escolares sistematizados em campos específicos do saber, como a Geografia.

Concluindo o ciclo de análise, as duas últimas questões versaram sobre possíveis impactos da organização curricular em tela sobre a prática de ensino de Geografia dos(as) docentes sujeitos da pesquisa, uma voltada à análise e discussão de possíveis impactos positivos, apresentada nestes termos: “*A organização curricular do ensino médio das ECI gera impactos positivos na sua prática de ensino de Geografia?*”, e outra direcionada para a compreensão de possíveis limitações e/ou perdas advindas das dinâmicas da estrutura curricular, enunciada da seguinte forma: “*A organização curricular do ensino médio das ECI gera limitações e/ou perdas qualitativas para a sua prática de ensino de Geografia?*”.

Nas duas referidas questões, assim como em outras anteriores, também solicitamos um posicionamento inicial que (Sim) ou que (Não) em relação ao enunciado, no intuito de analisarmos possíveis contradições entre esse e a justificativa do(a) docente, para a qual não indicamos direcionamentos específicos, deixando plenamente em aberto o campo para o desenvolvimento da resposta discursiva. Vale ressaltar que o número total de posicionamentos iniciais até coincide com o de sujeitos participantes, mas houve casos pontuais em que alguns assinalaram as duas opções ou deixaram em branco, sem justificativas, apenas apontando para uma suposta relatividade ou para um processo ainda em avaliação.

Para facilitar a análise e comparações, também vamos nos referir a cada uma dessas duas questões nos valendo de uma forma sintética, instituída a partir do conteúdo que tratam: impactos positivos (benefícios) e limitações/perdas (prejuízos), possivelmente resultantes das dinâmicas da organização curricular sobre a prática de ensino de Geografia.

Dessa forma, em relação aos impactos positivos, houve um total de nove sinalizações ao posicionamento inicial que (Não), em contraposição a cinco que (Sim), por parte dos(as)

docentes, ou seja, a maioria desses(as) profissionais indica que a organização curricular em análise não gera benefícios para a prática de ensino de Geografia. Desses nove, cinco desenvolveram justificativas, nas quais além de se posicionarem contrário ao enunciado, argumentam de modo comum em relação à redução da carga horária, em uma espécie de antecipação à questão subsequente, que trata sobre possíveis prejuízos. Observemos as respostas dos(as) docentes:

Conforme a nova dinâmica curricular, há intercorrências no ensino-aprendizagem (Docente do grupo I).

A nova organização curricular tem gerado impactos negativos, pois, entre outros fatores, diminui a carga horária da disciplina (Docente do grupo II).

Principalmente na redução de carga horária (Docente do grupo III).

Gera impactos negativos ao reduzir a quantidade de aulas para priorizar a parte diversificada (Docente do grupo III).

A redução do número de aulas vem causando impacto em nossa prática (Docente do grupo III).

Dentre as cinco respostas com posicionamento inicial (Sim), em relação a impactos positivos advindos da organização curricular em análise, quatro desenvolveram justificativas, porém sem indicar especificamente quais são os benefícios e, no geral, apresentando adversidades que os tornam relativos ou parciais.

A associação da BNCC com a parte diversificada tem gerado resultados positivos desde que se tenham estruturas adequadas para tal (Docente do grupo I).

Gera impacto na organização do planejamento das aulas. Mas deixa a desejar na operacionalidade (Docente do grupo II).

Pois a ligação na área de conhecimento gera um ponto positivo (Docente do grupo II).

A resposta é sim, mas de forma parcial, porque a Proposta Curricular do Estado da Paraíba é considerada na elaboração dos conteúdos (Docente do grupo II).

Na questão que trata sobre a ocorrência de possíveis prejuízos gerados pela organização curricular nas práticas de ensino de Geografia dos(as) docentes participantes, houve 12 posicionamentos que (Sim) e dois que (Não), dessa forma, evidenciamos uma expressiva maioria que indica limitações e/ou perdas. Dentre os 12, nove desenvolveram respostas, as quais se somam as da questão anterior e revelam com clareza os prejuízos ocasionados pela redução da carga horária de Geografia aos estudantes do ensino médio das ECI, problemática

que discutimos no capítulo quatro e que se confirma nitidamente na presente análise. Observamos as respostas apresentadas:

As perdas negativas em relação à carga horária, conteúdos trabalhados no livro didático de maneira resumida, muitas vezes que não dialogam com a realidade local, dificulta a dinâmica do ensino-aprendizagem (Docente do grupo I).

Como comentado antes, as perdas estão na aplicação. Pois ela não permite possibilidades maiores de transcendência (Docente do grupo II).

Na minha opinião, muito poucas aulas de Geografia (Docente do grupo II).

Na prática, a carga horária cria diversas dificuldades, com isso muitas vezes há um atrapalhar de conteúdos e de vivências diárias (Docente do grupo II).

A redução das aulas de Geografia limita os conteúdos e provoca perdas qualitativas para os alunos (Docente do grupo II).

A partir da perda de carga horária, o tempo é limitado para realizar atividades dinâmicas, lúdicas, e dar melhor qualidade às aulas (Docente do grupo III).

Com a redução das aulas, o conteúdo da disciplina fica suprimido, deixando de lado temas importantes para a aprendizagem e formação cidadã (Docente do grupo III).

Perdemos, uma vez que o número de aulas é insuficiente para trabalhar o necessário com os alunos (Docente do grupo III).

A redução da carga horária limita a prática, provoca a redução das discussões (Docente do grupo III).

Por fim, observamos que dentre as duas respostas com posicionamento inicial (Não), em relação a possíveis impactos negativos gerados pela organização curricular para a prática de ensino de Geografia, houve apenas uma justificativa apresentada: “Só veio a acrescentar as possibilidades de uma formação cidadã” (Docente do grupo I), a qual destoa consideravelmente da quase unanimidade, mas que apresenta coerência, uma vez que na questão anterior, essa mesma profissional apontou para supostos benefícios ao ensino de Geografia, advindos da associação da base com a Parte Diversificada, apesar de não os citar.

Dessa forma, discordamos respeitosamente da justificativa apresentada e registramos seu isolamento no conjunto geral da análise realizada, que a revela mais como retórica discursiva de adequações teóricas às prescrições curriculares em questão (situações comuns na prática da respectiva organização curricular, evidenciadas no presente estudo) do que como evidências do cotidiano pedagógico no âmbito da Geografia escolar.

5.4 Encaminhamentos dialógicos

Mesmo ocorrendo em estreita conexão com o desenvolvimento das discussões teóricas realizadas ao longo do trabalho, pela própria indissociabilidade e influências mútuas enquanto etapas praticamente simultâneas do mesmo estudo, a etapa empírica da pesquisa, apresentada e discutida ao longo deste capítulo, assumiu um caráter especial pelas evidências que revelaram, tanto pela confirmação dos argumentos de tese ou redirecionamento das questões hipotéticas traçadas, quanto por dar visibilidade a aspectos não perceptíveis em observações e análises de ordem geral.

O nível de detalhamento que objetivamos para esta pesquisa requereu de nossa parte uma delimitação que tornasse viável o seu desenvolvimento, o que nos levou a envolver os(as) docentes de Geografia do ensino médio de todas as ECI propedêuticas distribuídas ao longo dos bairros da cidade de Campina Grande - PB, a exceção da ECI de Audiocomunicação, que possui particularidades curriculares e operacionais que requerem estudos específicos. Ao todo, as nove unidades escolares situadas na principal cidade do interior do Estado da Paraíba, compuseram nossa amostra, que abrangeu, em termos analíticos geográficos para os propósitos da análise empreendida, um espectro socioespacial com características socioeconômicas e culturais semelhantes a qualquer município paraibano, em especial aquelas que influenciam as dinâmicas territoriais de uma comunidade escolar.

As análises realizadas apontam nitidamente para a necessidade de estudos específicos acerca da distribuição espacial das ECI, questão de extrema relevância mas sobre a qual não pudemos aprofundar a investigação, uma vez que extrapolaria nossos objetivos ao envolver estudos do território, das dinâmicas socioespaciais urbanas e rurais, culturais, econômicas etc., suscitando questões que vão além do já amplo campo analítico da Educação Geográfica, no qual situamos o presente trabalho.

Esta necessidade ficou evidente ao constataremos que a atual configuração das ECI não é atrativa nem se preocupa com as condições de permanência dos estudantes em seu modelo de tempo integral, uma vez que diante de sua rápida e desordenada expansão, findou por se transformar em um formato escolar para poucos estudantes, pois, no universo analisado, evidenciamos uma média de redução de 63,04% no tocante ao quantitativo de discentes matriculados em relação ao último ano em que as respectivas escolas funcionaram no modelo em tempo parcial, e de 38,49%, considerado só o período de operação das escolas no modelo ECI.

Nesse contexto, é imprescindível refletirmos sobre o impacto social e econômico dessa transferência ou evasão escolar em massa, uma vez que, matematicamente, é improvável que um número cada vez menor de escolas em tempo parcial tenha absorvido e atendido (ou venha atendendo) satisfatoriamente essa imensa demanda de estudantes, logo, o aprimoramento da localização geográfica das ECI é um debate necessário e de extrema relevância e urgência, objetivando a sua revisão sob critérios estratégicos de desenvolvimento socioeconômico, definidos via pesquisa acadêmica no âmbito da Geografia e ciências afins.

Em relação à atividade docente nas ECI, a constatação de que o quadro de professores(as) de Geografia dessas escolas é bastante heterogêneo quanto ao tempo de experiência em sala de aula, vivências em outras organizações curriculares e escolas, e que há uma relação direta entre a proporção de tempo total no magistério e tempo de atividade no modelo, com o aumento ou redução do nível de satisfação profissional dos(as) docentes após a adesão às ECI, encaminhamos a discussão para a necessidade de aprimoramento das dinâmicas pedagógicas do modelo, a partir do diálogo com outras organizações curriculares mais consolidadas, e, principalmente, com a participação direta e efetiva dos(as) docentes de Geografia nos debates sobre possíveis revisões das questões que têm causado prejuízos às dinâmicas pedagógicas das escolas ou impedido um melhor desempenho dos(as) professores e estudantes no cotidiano escolar, como discutido neste capítulo.

Apontamos também para a necessidade urgente de revisão da carga horária (c/h) de Geografia disponibilizada aos estudantes. Nos diálogos com os(as) professores(as), a pouca c/h da disciplina, que resulta em uma quantidade pequena de aulas semanais, foi evidenciada como uma das maiores limitações da organização curricular. Dessa forma, é preciso que os(as) docentes, a partir de suas entidades representativas, entrem o quanto antes em diálogo com a SEE-PB, para que com base na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), o problema seja amenizado ou resolvido, a partir do ano letivo de 2025, e que seja assegurado aos estudantes uma formação integral com base no conhecimento escolar sistematizado, a partir da aplicação e desenvolvimento de todo o potencial pedagógico intrínseco aos saberes acadêmicos das formações específicas dos professores da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

A expressiva oscilação nas avaliações dos(as) docentes em relação à necessidade de aprimoramentos pedagógicos do modelo ECI, em suas respectivas escolas, evidenciaram um intenso desequilíbrio nas condições de trabalho entre instituições da mesma rede e norteadas pela mesma organização curricular. Nesse contexto, apontamos para a necessidade de melhorias nas condições pedagógicas oferecidas aos(as) profissionais e estudantes da rede de ensino

paraibana, para que haja um nivelamento “por cima” e que este resulte em avaliações satisfatórias que indiquem não haver necessidade de aprimoramento do modelo ECI, como observamos nos dados da pesquisa, ainda que de forma pontual.

Outro ponto crucial na pesquisa empírica foi a verificação da diferenciação entre as perspectivas conceituais de disciplina escolar e componente curricular, na prática. Evidenciamos que os(as) docentes não atribuem diferenças expressivas entre ambas e, no âmbito da Geografia, situam essa questão como uma mera troca de nomenclatura.

De fato, na dimensão prática da organização curricular em análise, a concepção de componente curricular não se desenvolve em detrimento das disciplinas escolares que possuem objetos, teorias e métodos próprios de produção de conhecimentos escolares, como a Geografia escolar, por isso a relevância de uma carga horária maior para a formação geral. Como discutido, a perspectiva disciplinar predomina no trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) docentes nas turmas de ensino médio das ECI, entretanto, é preciso atentar às formas de inserção da concepção de componente curricular no atual ensino médio, em nossa compreensão, ela ocorre de modo sutil nas prescrições e modos de operacionalização do indefinido trabalho pedagógico por área e competências, em outros termos, nos moldes do Novo Ensino Médio (NEM), a ideia de componente se configura como um recurso curricular da lógica educacional neoliberal para disputar e conquistar tempos e espaços na formação escolar, sob o lema de “educação para o século XXI”, configurando uma das bases do processo que denominamos como reterritorialização escolar.

Portanto, reafirmamos que nessa disputa é de extrema relevância uma nova proporção entre a carga horária da formação geral (disciplinas) e da parte flexível do currículo (componentes), no caso do presente estudo, circunscrita na reelaboração das Matrizes Curriculares da Paraíba com base na citada Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024); é nesse contexto que a Geografia escolar pode e deve retomar tempos e espaços na escola, uma vez que, na Formação Geral Básica (FGB), observamos que as prescrições curriculares de área de conhecimento já são recontextualizadas pelos(as) docentes como integração disciplinar, no contexto da coexistência entre as perspectivas curriculares de disciplina/conhecimentos e área/competências, com predominância da primeira sobre a segunda, em um movimento “autorizado” pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) e legitimado na prática, como discutimos.

Porém, no âmbito dos Itinerários Formativos (IF) há uma indefinição própria da sua flexibilidade teórico-metodológica, e, junto à Parte Diversificada, atualmente compõem a maior parte do currículo, como discutido no capítulo quatro, notoriamente priorizada pela

lógica neoliberal como recurso formativo de sujeitos flexíveis para o atual mercado de trabalho, e que permeia, de modo potente, as disputas de projetos para o ensino médio brasileiro, inserindo componentes e configurações curriculares à luz das oscilações do mercado para limitar as disciplinas às suas possibilidades práticas de impacto na produtividade capitalista, em suas versões “*gourmets*”, enquanto componentes curriculares, tendo em vista suas cargas horárias mínimas.

Ao identificarmos que a teorização e prática do processo pedagógico por área de conhecimento é o alicerce da reterritorialização escolar, evidenciada no presente estudo, somamos esforços na resistência por uma outra escola em tempo integral na Paraíba, fundamentada em conhecimentos escolares (Albuquerque, 2004) e em competências sociais (Borges, 2010), uma vez que evidenciamos na dimensão prática do currículo, no caso as ECI, que o modelo pedagógico empresarial, em seus atuais moldes, supostamente transdisciplinar e majoritariamente pautado em competências econômico-produtivas, representa um projeto de formação precária para o ensino médio em tempo integral, dissonante das necessidades e potencialidades das escolas paraibanas e de seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e escrita da seção final do presente trabalho trazem consigo lembranças das diversas conquistas ao longo do seu percurso, dos desafios superados e da generosidade de muitos colaboradores que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa e sua jornada repleta de esforços e aprendizados, os quais, ao longo dos quase cinco anos de seu início formal no Curso de Doutorado em Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, resultam na certeza de que esta foi uma trajetória de intensas transformações e aprimoramentos acadêmicos, profissionais e pessoais.

Reconhecer que chegou a hora de fechar este ciclo e compartilhar os seus resultados, discussões, avanços e lacunas, lembra-nos a responsabilidade e o desafio da entrega de um texto de tese claro o suficiente para contribuir, de forma efetiva, com os urgentes debates sobre possibilidades e ações de aprimoramentos para a educação brasileira, em especial no âmbito da Geografia escolar e do desenvolvimento de suas dinâmicas pedagógicas na contemporaneidade.

Certamente, o compromisso assumido e a necessária contrapartida à sociedade, junto à Universidade Federal da Paraíba, são prioritários e norteiam as ações necessárias ao cumprimento do dever institucional que nos cabe, porém, vale registrar o concorrente desejo de poder prosseguir com os trabalhos, ir adiante nos diálogos, aprofundar ainda mais o estudo, as análises e as discussões com os diversos autores e colaboradores e, por um instante, imaginar parar o tempo e viver as maravilhas e desafios de sermos eternos estudantes, como nas fotografias da escola e da universidade.

Entretanto, caminhemos para um simbólico ponto final, este ciclo finda e outros iniciam, que nossas contribuições possam auxiliar no aprimoramento de instituições, políticas educacionais e curriculares, trabalhos acadêmicos em andamento e aqueles que ainda estão por iniciar etc. Que outros possam avançar nas questões que não foi possível aprofundarmos em nossa delimitação teórico-metodológica, bem como equacionar as lacunas que naturalmente resultam de qualquer pesquisa no âmbito de processos educacionais. Enfim, sigamos adiante no contínuo movimento necessário ao avanço do conhecimento.

Ressaltamos, nessas palavras finais, a relevância do trabalho com os(as) professores(as) de Geografia que atuam no ensino médio das escolas que compuseram o espaço empírico da pesquisa, formamos uma espécie de rede colaborativa com a qual pudemos contar diversas vezes na elucidação de dúvidas que surgiram ao longo da análise e interpretação da organização curricular e dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa. A pre-

sença e investigação acadêmica nas diferentes escolas e os diálogos com os(as) docentes em seus ambientes de trabalho, ao mesmo tempo em que se constituíram como desafios logísticos, deram visibilidade a particulares aspectos e movimentos da dimensão prática da organização curricular em questão, que certamente não se revelariam no nível textual, documental ou bibliográfico.

Dessa forma, a experiência permite-nos a reflexão de que, para além da extrema importância das pesquisas teóricas sobre currículo escolar, políticas e processos educacionais, é primordial avaliarmos minuciosamente a necessidade e a possibilidade da pesquisa empírica nestes campos. Em outros termos, compreendemos que é na escola onde “as coisas acontecem” e apontamos para a relevância do trabalho empírico nas pesquisas sobre currículo e educação, pois vivenciamos tempos de transição, “de urgência”, como repetidas vezes nos falou a professora Ana Angelita Costa Neves da Rocha, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nossa interlocutora desde o mestrado e grande colaboradora neste estudo de doutorado. Enfatizamos essa questão porque, nas etapas finais da presente pesquisa, pudemos compreender melhor a indicação inicial da necessidade do trabalho empírico para o estudo pretendido, feita em forma de elegante argumentação pela professora Maria Adailza Martins de Albuquerque, orientadora desta tese.

Deslocando do(s) meio(s) para os fins, consideramos como contribuições relevantes deste estudo o entendimento geral das atuais formas de influência e definição das políticas educacionais e curriculares no Brasil por grupos empresariais que atuam em rede, no contexto da intensificação do neoliberalismo e de todo o conjunto de leis, diretrizes e documentos expresso na e a partir da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), bem como das consequências da pedagogia das competências e da flexibilização curricular para as escolas e seus sujeitos, em especial a precarização da atividade docente e a superficialização da formação estudantil no ensino médio, que têm resultado no comprometimento da seguinte função social da escola: socializar conhecimentos sistematizados (historicamente produzidos) e contribuir com seus aprimoramentos a partir de novas reelaborações e produções.

No contexto das discussões sobre as diferentes perspectivas de educação integral e de escola em tempo integral no Brasil, evidenciamos que, na prática, atualmente as ECI compõem um modelo escolar em tempo integral alinhado ao projeto neoliberal de educação para o mercado de trabalho e fortemente marcado por um processo pedagógico voltado a questões econômico-produtivas, ficando aquém da perspectiva clássica de educação integral, pautada em uma formação multidimensional e em uma compreensão holística do ser humano, bem

mais ampla do que a concepção formativa do indivíduo cidadão/consumidor, empreendedor de si mesmo.

Vale ressaltar que essas constatações, já relativamente possíveis na análise documental e bibliográfica, ficaram mais evidentes na dimensão prática da atual organização curricular inerente ao modelo ECI, uma vez que permearam os diálogos estabelecidos com os(as) docentes, os(as) quais, além de perceberem as citadas características e os impactos de suas dinâmicas, apontaram para necessidades e possibilidades de aprimoramento pedagógico e curricular do modelo escolar em questão, revelando um expressivo potencial de contribuições para a construção de uma outra escola (em tempo) integral, que atenta a uma formação multidimensional e que direciona esforços para atender às reais demandas dos sujeitos que a compõem no cotidiano.

Um dos maiores desafios desse estudo, vencido no âmbito de seus objetivos e que destacamos como uma de suas contribuições centrais, ainda que como complexa problemática de pesquisa que requer aprofundamento de estudos acadêmicos em rede, foi a compreensão introdutória do alicerce e das dinâmicas gerais do processo que denominamos como reterritorialização escolar, que consiste no redesenho de concepções, de metodologias e recursos, de instrumentos e procedimentos da escola e da rotina dos(as) profissionais, em favor da operacionalização do projeto educacional neoliberal, com movimentos de remodelamento do espaço escolar e das atribuições dos sujeitos, que vão do simples ao sofisticado, ressignificando e redistribuindo atributos e valores aos objetos, indivíduos e ações, em consonância com os seus potenciais de impacto na produtividade capitalista e seu respectivo projeto educacional.

Nesse contexto, pela relevância que apresentou ao longo do presente estudo, acredito⁴⁷ que a reterritorialização escolar poderá vir a se tornar minha temática de pesquisa, daqui em diante, na qual avanço com a apresentação desta tese e que me lembra os diálogos com a professora Dirce Maria Antunes Suertegaray, sobre longos trajetos de pesquisa, nos encontros da disciplina Teoria e Método, do PPGG/UFPB.

Quanto às possibilidades e limites da Geografia escolar na organização curricular do ensino médio em tempo integral da Paraíba, defendemos a imprescindibilidade desta disciplina para a formação integral dos estudantes nessa etapa da educação básica, tendo em vista suas abordagens e interpretações específicas da espacialidade dos fenômenos e processos intrínsecos às relações sociedade-natureza (nas perspectivas disciplinar e interdisciplinar de ensino-aprendizagem, produção, apropriação e desenvolvimento do conhecimento escolar),

⁴⁷ Trecho em primeira pessoa, devido à particularidade do processo.

possibilitarem a compreensão geográfica do mundo em que vivemos e eventuais intervenções e práticas sustentáveis neste, bem como a (re)elaboração, aprimoramento, novas produções e apropriação de conhecimentos geográficos indispensáveis às finalidades do ensino médio, indicadas na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), diferentemente das orientações curriculares de integração por área de conhecimento, na perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de competências.

Na organização curricular em questão, a tese se confirma na recontextualização das prescrições curriculares da BNCC (Brasil, 2018a), que se inicia no nível documental, pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (Paraíba, 2020) e ganha materialidade na dimensão prática, especialmente nas perspectivas e dinâmicas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes de Geografia no ensino médio em tempo integral das ECI, no caso da delimitação do presente estudo.

Consideramos essa recontextualização como um movimento de resistência qualificada por parte dos sujeitos que ocupam espaços de poder, docentes e demais profissionais da educação ao processo de reterritorialização escolar, que configura uma contraposição de extrema relevância pois equaciona os impactos do avanço das políticas educacionais e curriculares neoliberais (viabilizado pelo seu amplo poderio político e econômico) sobre as escolas e seus sujeitos, e que indica outras perspectivas de currículo e de escola, notoriamente legítimas pelas conexões com a realidade contextual vivenciada por esses.

Nesse contexto, por uma educação pública de qualidade social e cidadã, argumentamos em favor de um processo de ensino-aprendizagem de Geografia voltado à produção, apropriação e desenvolvimento do conhecimento escolar e suas intrínsecas competências sociais, conectado às demandas multidimensionais inerentes ao contexto técnico e tecnológico contemporâneo, mas que prima pelos seres humanos e pela sustentabilidade da vida em sociedade no espaço geográfico, ao invés de interesses de grupos empresariais e suas perspectivas neoliberais de educação, voltadas à formação para o mercado de trabalho e a projetos individuais. Ou seja, as ideias aqui apresentadas direcionam para o imenso potencial de contribuições que a especificidade das formas de interpretar o mundo (no âmbito da espacialidade geográfica) e construir conhecimentos próprios da Geografia escolar pode agregar a um outro formato de escola (em tempo) integral, contraposto ao atual modelo pedagógico empresarial, que destoa das necessidades e imensuráveis potencialidades da educação pública da Paraíba.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. **Lugar: conceito geográfico nos currículos pré-ativos** – Relação entre saber acadêmico e saber escolar. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial** – a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARAÚJO, A. C. C. de; LIMA, F. B. T. de; JUNIOR, L. S. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23375. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23375>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- ARAÚJO, R.; OLIVEIRA, H. C. **Qualidade, eficiência e avaliação docente**: uma nova pedagogia flexível? EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 173-188, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6154>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.
- AUGUSTO, M. H. **Regulação educacional e trabalho docente**: eficácia escolar como critério de desempenho. In: XXV Simpósio brasileiro e II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação Cadernos ANPAE nº 10-2011-ISSN3802, 2011, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação. Rio de Janeiro: Editora da ANPAE, 2011. v. 1. p. 332-333.
- BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAKER, E.; POPHAM, J. **Como ampliar as dimensões dos objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madri: Paideia/Morata, 1998.
- BLOOM, B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BORGES, C. J. P. **O debate internacional sobre competências**: explorando novas possibilidades educativas. 2010. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2010.tde-11062010-103654>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-103654/pt-br.php>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 fev. 1998a.

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mai. 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 1998c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 3/1998**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998d.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 jan. 2012b.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Edições Técnicas, 2012c. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 3). Disponível em: <https://bit.ly/35BvlpZ>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. (2017). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**, de 21 de novembro de 1998. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 2018c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de Lei nº 5230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 26 out. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL, **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. (2024). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 ago. 2024.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo: o lugar na geografia**. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003. p. 83-131.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. de F. **Gerencialismo Privado na Educação Pública: O Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE) Na Paraíba**. In: Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino. Campinas, SP. UNICAMP, 2019. p. 4261-4274.

CAVALCANTI, L. S. **A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do Lugar no ensino de Geografia**. In: PEREIRA, M. G. (orgs.). La Espesura Del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago: Universidad Academia, 2009. p. 136-151.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229.

CHOMSKY, N. **Linguística cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista**. Petrópolis: Vozes. 183 p, 1972.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8916. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DOMINGUES, J. L. et al. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr., 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601–625, ago. 2003.

DUARTE, N. **O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. p. 33-49. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579831034>. Disponível

vel em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2021.

DUTRA, P. F. V. **Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004-2021**. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FARIAS, P. S. C. A Geografia Escolar Crítica e a Formação para a Cidadania. **Revista GeoSertões**, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 12-39, mar. 2021. ISSN 2525-5703. DOI: <http://dx.doi.org/10.56814/geosertoes.v5i10.1649>. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1649>. Acesso em: 10 out. 2022.

FELIPE, E. S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8920. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 04 mar. 2022.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Jataí, 2018.

FOULQUIÉ, P. **A dialética**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1978.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

GIROTTTO, E. D. Formando leitores de mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 231–247, 2015. DOI: 10.54446/bcg.v5i2.233. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2593>. Acesso em: 5 out. 2022.

GIROTTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 16–30, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.603. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603>. Acesso em: 20 mai. 2022.

GIROTTTO, E. D. **Por uma Crítica da Geografia Escolar Oficial**: notas ao debate. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; DIAS, A. M. L.; CARVALHO, L. E. P. (Org.). **HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: fontes, professores, práticas e instituições**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 2, p. 187-207.

GIROTTTO, E. D.; GIORDANI, A. C. C. Princípios do Ensinar-Aprender Geografia: Apontamentos para a Racionalidade do Comum. **GEOGRAFIA**, v. 44, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5016/geografia.v44i1.14961>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14961>. Acesso em: 18 out. 2022.

GIROUX, H. A. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos**. Uma forma de ver, uma forma de pensar. 1ª. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural**. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010.

GUIMARÃES, A. A. Breve histórico da Educação Integral no Brasil numa perspectiva crítica. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 21, n. 1, p. 192–208, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-63913. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63913>. Acesso em: 30 mar. 2023.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

HAMILTON, D. O revivescimento da aprendizagem? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 187–198, abr. 2002.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 148 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2017.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731>. Acesso em: 3 jul. 2022.

HYMES, D. H. **Vers la compétence de la communication**. Primeira edição 1973. Paris: Créditif-Hatie., 1991, 219p.

HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNC Ramos C. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8915. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto Editora. 2000.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2016.

ISAMBERT-JAMATI, V. **O apelo à noção de competência na revista l’orientation scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje**. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). Sa-

beres e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 35-54.

JACOMINI, M. A. et al. Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007–2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260074, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rBL5bpVD4JzrqXT8cfGFjGz/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017, p. 331-354.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LE BOTERF, G. **Compétence et Navigation Professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 3. ed. 2000.

LE BOTERF, G. **Construire les Compétences Individuelles et Collectives**. Éditions d'Organisation: Paris, 2. ed. 2001.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 06 jul. 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. Competências e Direito de Aprendizagem: Protagonismo e Vulnerabilidade. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 114, p. 99–109, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC223584>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hM9JkTKx4FjkGzgSjtsbD8j/?lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2022.

LUZ, L. X. Empresas Privadas e Educação Pública no Brasil e na Argentina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xkfTH6T3n6nC6zZRrTW7tkm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MACEDO, J. M.; LAMOSA, R. L. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MACEDO, L. **Competências e habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. In: INEP/MEC. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005. p. 13-28.

MACHADO, N. J. **Educação: competência e qualidade.** São Paulo: Escrituras. 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MARTINS, A. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Avaliação de Documento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MARTINS, E. M. **“Movimento Todos Pela Educação”:** Um Projeto de Nação para a Educação Brasileira. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras fundamentais.** México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473–492, 2009. DOI: 10.18222/eae204420092040. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2040>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MELO, S. B. **A espacialização da exclusão educacional de estudantes do ensino médio em Catolé do Rocha – PB:** Escola Cidadã e EJA semipresencial. 95 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

MORAES, M. C. M. **Recuo da teoria:** dilemas na pesquisa em educação. In: INTELECTUAIS, conhecimento e espaço público; anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, ANPED, 2001.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas, 3. ed. São Paulo: Papi-rus Editora, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: BEAU-CHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

OZÓRIO, A. M. **O Ensino da Geografia e sua Especificidade na Base Nacional Comum Curricular Brasileira: Uma Cartografia das Ausências**. 2018. 127 p. Tese (Doutorado em currículo) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PARAÍBA. **Lei nº 7.983 de 10 de abril de 2006**. Dispõe sobre o processo para provimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial, Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 11 abr. 2006a.

PARAÍBA. **Lei nº 8.043 de 30 de junho de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Anexo. Diário Oficial, Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 01 jul. 2006b.

PARAÍBA. **Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015**. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário Oficial, Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 01 dez. 2015.

PARAÍBA. **Lei nº 11.100 de 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 Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário Oficial, Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 12 abr. 2018.

PARAÍBA. **Lei nº 11.314 de 11 de abril de 2019**. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. Diário Oficial, Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 12 abr. 2019.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba**, 2020. Disponível em <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>; Acesso em: 12 abr. 2022.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba**. João Pessoa, PB, 2022.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023**. João Pessoa, PB, 2023a. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba 2023**. João Pessoa, PB, 2023b.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba 2024**. João Pessoa, PB, 2024a. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-operacionais-2024/view>. Acesso em: 13 abr. 2022.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação. **Guia Prático de Implementação da Matriz Curricular da 1ª Série nas Escolas de Tempo Integral no Estado da Paraíba**. João Pessoa, PB, 2024b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1fkZ9RB3eSqMmLoJL93Nvkxx9VABFNwWc%20>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação. **MATRIZES 2024: Atualização Curricular**, 2024c.

PARAÍBA. **Lei nº 13.010 de 29 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o Procedimento de Seleção para os Cargos de Provimento em Comissão do Corpo Diretivo no Âmbito dos Estabelecimentos Públicos Estaduais de Ensino para a Composição de Banco de Gestores Escolares e dá outras providências. Diário Oficial, Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 04 jan. 2024d.

PASSONE, E.; RONCOLI, M. G. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, e84282. Abril de 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRYkScyQK57qF4NtpkPQk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. Doi: 10.20500/rce.v9i17.1713. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em: 3 abr. 2023.

PORFÍRIO, L. C.; ARANHA, W. L. A. Des) profissionalização e o professor não Professor nas escolas estaduais paulistas. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 01–22, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i2.61363. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/61363>. Acesso em: 24 jun. 2022.

RAMOS, M. Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação Social**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

REGO, N. **Neoliberalismo e educação pública**: combinações entre o dito e o não dito. In. SUERTEGARAY, D. M. A. et al. Geografia e conjuntura brasileira. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002, 232p.

ROCHA, A. A. C. N. **Qual a referência da matriz?** Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 01-23, jan./jun., 2012.

ROCHA, A. A. C. N. **Questionando o questionário:** Uma Análise de Currículo e Sentidos de Geografia no ENEM. 2013. 323 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROPÉ, F. **Dos saberes às competências?** O caso francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 9-34.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Conclusão geral.** In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p.132-143.

SANTOS, L. L. C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpqg4GRnb7B/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora Nobel, 1987.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: EDUSP, 2008.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados; 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013a. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013b. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE:** o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SERRA, E.; MARQUES, R. **Da precarização, incorporação ao precariado e desprofissionalização do magistério à formação docente em Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. In: ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. (orgs.). *Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SHE, L. H. N.; GOUVEIA, M. J. A.; FERREIRA, S. S. **Educação integral e intersetorialidade**. Salto para o futuro, ano XIX, n. 13, p. 5-9, out. 2009. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SILVA, E. R. **Uma reflexão sobre a ideia de competência e seu significado educacional**. 2010. 132 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-14062010-115447>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-115447/pt-br.php>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. DOI: 10.5902/1984644430458. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30458>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SILVA, M. E. **Redes de Influência em Mato Grosso** – o Estado e as Parcerias Público-Privadas e a Reconfiguração da Política Educacional na Rede Estadual de Ensino. 2018. 194 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p. 127–156, jan. 2014.

SILVA, R. R. D. da. **Customização curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992> Acesso em: 5 jul. 2022.

SOUZA, S. C. M. A formação docente: entre a regulação e a emancipação. **DOXA – Revista Brasileira de Psicologia da Educação**, Araraquara, v. 22, n. 00, e021003, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14898>. Acesso em: 25 jun. 2022.

STANDING, G. **O Precariado** – a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TANGUY, L. **Racionalização pedagógica e legitimidade política**. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 55-80.

VIANNA, R. B. **Neoliberalismo Escolar e Educação Integral no Brasil**: Sentidos, Contextos e Limites da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – PFEMTI (2016-2022). 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santa Cruz do

Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em <http://hdl.handle.net/11624/3224>. Acesso em: 30 mar. 2023.

VIEIRA, J. S.; HYPÓLITO, Á. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009.

VICENTE, M. A.; LIMA, I. G. de; PORTO, Marisel Valério. Trabalho Docente e Desafios na Atualidade: Entrevista com Álvaro Moreira Hypolito. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 183-201, maio 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000200183&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VILELA, C. L. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 2013. 201 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ZAMAT, E. M. M. **A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?** 118 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.