



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA
PROFGEO EM REDE**

**GEOGRAFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DA
PARAÍBA**

JULIENE FERNANDES DE OLIVEIRA

Campina Grande - PB
Agosto / 2024

JULIENE FERNANDES DE OLIVEIRA

**GEOGRAFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO
DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de mestre em Ensino de Geografia pelo Programa Profissional de Mestrado em Ensino de Geografia (PROFGEO – UFCG).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angélica Mara de Lima Dias

Campina Grande - PB
Agosto / 2024

O48g

Oliveira, Juliene Fernandes de.

Geografia e o novo Ensino Médio: uma análise do documento curricular do Estado da Paraíba / Juliene Fernandes de Oliveira. – Campina Grande, 2024.

71 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Angélica Mara de Lima Dias".

Referências.

1. Geografia Escolar – Ensino Médio. 2. Referenciais Curriculares – Ensino Médio. 3. Novo Ensino Médio - Paraíba. I. Dias, Angélica Mara de Lima. II. Título.

CDU 910.1:37(043)

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA MEIRE EMANUELA DA SILVA MELO CRB-15/568

GEOGRAFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA

por

Juliene Fernandes de Oliveira

Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino de Geografia do CH-UFCG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia

Linha de Pesquisa: Saberes e conhecimentos da Geografia no espaço escolar

Aprovada em: 16/08/2024

Documento assinado digitalmente
 ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS
Data: 10/09/2024 09:50:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Angélica Mara de Lima Dias
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE
Data: 10/09/2024 11:33:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 ALDO GONCALVES DE OLIVEIRA
Data: 05/09/2024 08:57:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES
Data: 11/09/2024 17:59:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina de Oliveira Marques
Examinadora Externa

Universidade Federal de Campina Grande Centro de Humanidades
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia
Agosto/2024

**Dissertação dedicada aos estudantes do
Ensino Médio do Estado da Paraíba.**

Agradecimentos

Após finalizado a escrita desta dissertação, me encontro no item (página) que já foi pensado diversas vezes em minhas reflexões, e colocá-los no “papel” me faz sentir tranquilidade, exatamente, por saber que sempre não estive sozinha, que todo trabalho se constrói no coletivo, desde os detalhes.

Agradeço:

As minhas irmãs Juliana Fernandes e Josiane Fernandes, pela leveza das nossas conversas e interações do dia a dia. Um agradecimento especial para Josi (Josiane) por ser uma professora incrível de inglês, pelas inúmeras aulas “vip” para que eu pudesse fazer a proficiência.

Ao meu companheiro, Lima (Edvaldo Lima), por ter me ensinado que a Geografia vai além do que eu lia nos livros. Por ser o maior incentivador de todas as minhas escolhas, mesmo eu sempre dizendo que “não” vai dar certo e ele sempre vendo e mostrando o lado positivo nos detalhes. Por sua leveza e tranquilidade, sendo calma em meio às minhas tempestades, sobretudo pelo companheirismo e amor! Obrigada, meu bem!

Aos meus amigos, Luana Araújo e Eduardo Ernesto, agradeço pelos momentos de descontração em nossas idas e vindas para Aroeiras, tornando o dia mais tranquilo, com muitas risadas, conversas aleatórias e trocando conhecimentos e saberes.

À Professora Angélica Mara Lima Dias, por ter se disponibilizado em aceitar ser minha orientadora, antes mesmo de saber o tema com o qual eu iria trabalhar, por confiar na parceria, pelas orientações e tranquilidade em nossas conversas.

Ao Professor Luiz Eugenio Carvalho, por todo acompanhamento da minha pesquisa (mesmo não sendo o orientador), pelos textos enviados sobre o tema, pelas orientações em construir o projeto e por sua participação na qualificação do trabalho.

Aos professores Aldo Gonçalves, Ana Carolina Marques e Maria Adailza Albuquerque, por toda contribuição na avaliação do projeto e pelos norteamentos futuros para pesquisa final e por terem se disponibilizado em participar da banca de qualificação e defesa.

Aos colegas da turma de Mestrado em Ensino de Geografia (PROFGEO/UFCG), pelas trocas de conhecimentos, vivências, preocupações, partilhas e descontração.

Resumo

Os Referenciais Curriculares da Paraíba são um item norteador para as diretrizes educacionais, as quais estão sendo aplicadas nas escolas públicas e privadas do Estado no que se refere ao Novo Ensino Médio. O documento foi instituído no ano de 2021 e colocado em prática no ano de 2022, tendo sido elaborado no contexto das últimas reformas curriculares nacionais. Sendo assim, nesta pesquisa tivemos como objetivos analisar como a Geografia está prescrita nos Referenciais Curriculares da Paraíba para o Ensino Médio, caracterizar a Geografia escolar no ensino médio a partir das mudanças curriculares neoliberais, descrever os Referenciais Curriculares da Paraíba para o Ensino Médio, como também analisar a Geografia no referido Documento. Como embasamento teórico, utilizamos autores, a citar: Albuquerque (2011), Apple (1982), Cellard (2008), Goodson (1999), Moreira (2009). Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa documental, tendo como apoio a análise e sistematização das informações da fonte, ou seja, os Referenciais Curriculares da Paraíba para o Ensino Médio. Podemos concluir que tal Documento não dá conta da realização das propostas ali inseridas para a Geografia, tanto do ponto de vista teórico conceitual, quanto à leitura vinculada para o estudante egresso.

Palavras-chave: Geografia escolar. Currículo. Novo Ensino Médio. Paraíba.

ABSTRACT

The Curricular References of Paraíba are a guiding item for the educational guidelines, which are being applied in public and private schools in the State with regard to New Secondary Education. The document was established in 2021 and put into practice in 2022, having been drawn up in the context of the latest national curricular reforms. Therefore, in this research we aimed to analyze how Geography is prescribed in the Curricular References of Paraíba for High School, characterize school Geography in high school based on neoliberal curricular changes, describe the Curricular References of Paraíba for High School, as also analyze the Geography in that Document. As a theoretical basis, we used authors, namely: Albuquerque (2011), Apple (1982), Cellard (2008), Goodson (1999), Moreira (2009). As a methodological procedure, we used documentary research, supported by the analysis and systematization of source information, that is, the Paraíba Curricular References for High School. We can conclude that this Document does not account for the implementation of the proposals included there for Geography, both from a conceptual theoretical point of view and from the linked reading for the graduating student.

Keywords: School geography. Curriculum. New High School. Paraíba.

Lista de quadros

Quadro I	Conteúdos (Objetos de Conhecimento) e Objetivos (Objetivos de Aprendizagem) - Organização Curricular do Referencial Curricular da Paraíba para o Ensino Médio (1ª Série).....	54
Quadro II	Conteúdos (Objetos de Conhecimento) e Objetivos (Objetivos de Aprendizagem) - Organização Curricular do Referencial Curricular da Paraíba para o Ensino Médio (2ª Série).....	57
Quadro III	Conteúdos (Objetos de Conhecimento) e Objetivos (Objetivos de Aprendizagem) - Organização Curricular do Referencial Curricular da Paraíba para o Ensino Médio (3ª Série).....	59

Lista de figuras

Figura 01	Capa dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba.....	34
Figura 02	Agentes Públicos.....	36
Figura 03	Comissão Estadual de elaboração e implementação dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio.....	37
Figura 04	Redatores dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio.....	38

Lista de abreviaturas e siglas

AGB	Associação das Geógrafas e Geógrafos Brasileiros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIT'S	Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Itinerário Formativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A GEOGRAFIA E A SUA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO	18
2.1 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO.....	18
2.2 - REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO.....	23
2.3 - A GEOGRAFIA ESCOLAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	27
3. A GEOGRAFIA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DA PARAÍBA PARA O ENSINO MÉDIO	34
3.1 OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA	34
3.2 A GEOGRAFIA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO NEM ESTADUAL	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS.....	67

1. INTRODUÇÃO

Os saberes e conhecimentos da Geografia mais especificamente da Geografia escolar, instauram instrumentos e elementos importantes para análise e interpretação da relação entre natureza e sociedade na construção do espaço geográfico, trazendo consigo um caráter mais próximo da realidade vivenciada pelos estudantes.

Os saberes e conhecimentos da Geografia escolar dialogam com as formas concretas de pensar, o fazer real e discutir a realidade posta em meio a tantos desafios vivenciados no mundo globalizado. Este poder ao qual estamos nos referindo está associado às estruturas internas e externas das composições curriculares adotadas no âmbito dos processos educacionais.

No entanto, entendemos que a composição da educação escolar brasileira, hoje, está voltada para o mercado de trabalho. Neste caso, a conjectura de mudança e transformação da sociedade tem sido retroalimentada pela vinculação da educação escolar ao mundo/mercado do trabalho.

Uma composição que está veiculada de forma direta pelas reformas educacionais, associadas eminentemente ao modelo neoliberal instalado no Brasil a partir da década de 1990, tendo como características gerais a competitividade, individualismo e pensamento não crítico da realidade posta na vida dos sujeitos.

Sendo assim, entendemos que a educação brasileira, através de seus objetivos e suas políticas curriculares (relações de poder), estão historicamente vinculadas a uma trama de disputas e interesses de governos multilaterais. Assim, podemos entender que as reformas educacionais se vinculam a pacotes técnicos e ideológicos.

O sistema escolar brasileiro vive hoje um novo cenário educacional a partir da aprovação, no ano de 2017, da Lei 13.415/17, que instituiu a Reforma do Ensino Médio (REM). De acordo com a Lei aprovada, o Novo Ensino Médio (NEM) constituir-se-ia da seguinte forma: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Esta Lei faz parte de uma política neoconservadora instalada no Brasil a partir do Governo de Michel Temer, através de um pacote de medidas que segue a trama do neoliberalismo e da conjectura do capitalismo globalizado. A referida Reforma do Ensino Médio – REM (2017) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) foram os pontos - chave e cruciais para a reestruturação do Ensino Médio no Brasil, que tem em suas raízes e desenvolvimento diversas controvérsias.

Essas reestruturações de caráter nacional, geraram uma engrenagem de mudanças e reorganizações nas unidades escolares ao nível nacional, um movimento que ocasionou as reelaborações dos documentos curriculares nos âmbitos estaduais e municipais, tendo o espectro neoliberal e neoconservador em suas estruturas.

A reestruturação dos documentos curriculares perpassa pela conjuntura das reformas a partir de aspectos considerados pelo sistema da política neoliberal como cruciais para modificar a sociedade e sua relação com os ideais críticos. Com a implementação da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC (2018), diversas mudanças recaíram sobre a Educação Básica Nacional, estabelecendo reformulações dos currículos estaduais e municipais e, conseqüentemente, modificação e alteração dos conteúdos das disciplinas escolares.

As primeiras reformulações consistiram em modificar o modelo que estava em vigência sobre os ordenamentos das disciplinas, tendo-as como um problema de estrutura elementar que gerava um entrave para o desenvolvimento concreto dos interesses neoliberais, ou seja, eliminação de disciplinas e agrupamentos em áreas de conhecimentos.

Em meio a esta trama de implicações das reformas curriculares nacionais, a partir da organização curricular composta por formação geral básica e por itinerários formativos, o estado da Paraíba, assim como os demais estados da federação, tiveram que adequar os seus documentos curriculares para atender a novas normativas impostas.

Sendo assim, a engrenagem inicial para o desenvolvimento desta pesquisa é permeada pela necessidade de entendimento do atual momento em que nós, professores da Educação Básica, estamos vivenciando nas escolas

brasileiras, principalmente a partir das mudanças e modificações ocasionadas pelas reformas educacionais, que foram impostas à comunidade escolar, especialmente pelo atual contexto das transformações ocorridas no âmbito da educação brasileira a partir da perspectiva neoliberal.

Neste sentido, e a partir das vivências em sala de aula como professora de Geografia¹, surgiu a necessidade e relevância de pesquisar sobre as mudanças realizadas no âmbito dos Referenciais Curriculares da Paraíba (2021) para o Ensino Médio. Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos apenas a análise no âmbito da Geografia, enquanto disciplina escolar no Ensino Médio.

Tomamos como base para esta pesquisa as relações que envolvem a elaboração dos documentos curriculares a partir das transformações ocorridas no âmbito educacional dos estados brasileiros. Sabendo que o currículo surge com algum propósito e interesse, seja ele a partir de uma perspectiva social, ideológica, econômica ou cultural, este se torna um espaço que pode ser permeado de ideologia, cultura, identidade, ou seja, um campo de relações de poder (Silva, 1996).

Desta forma, alguns questionamentos se fazem presentes em nossa problemática de pesquisa, como: De que forma a Geografia Escolar permanece no currículo do Novo Ensino Médio no Estado da Paraíba? Quais as diferenças e aproximações entre a BNCC (2018) e o currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba para a Geografia? Como a perspectiva neoliberal se faz presente nos Referenciais Curriculares da Paraíba para o Ensino Médio (2021)?

A partir desta problemática, norteamos o desenvolvimento da pesquisa junto aos objetivos propostos. Temos como objetivo geral: analisar como a Geografia está prescrita nos Referenciais Curriculares da Paraíba para o Ensino Médio (2021); e como objetivos específicos: caracterizar a Geografia escolar no Ensino Médio a partir das mudanças curriculares neoliberais; descrever os Referenciais Curriculares da Paraíba para o Ensino Médio (2021); analisar a

¹ Aqui redigimos o texto usando a primeira pessoa do singular por tratar de uma experiência pessoal, no entanto, a escrita continuará redigida em primeira pessoa do plural por entendermos que pesquisa em educação não se faz de maneira isolada.

Geografia escolar nos Referenciais Curriculares da Paraíba para o Ensino Médio (2021).

Neste sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos apenas as transformações na educação e, mais especificamente, no âmbito da Geografia, enquanto disciplina escolar no Ensino Médio, a qual consideramos um tema de relevância significativa para a formação educacional. No tocante às transformações, observamos que ao longo do tempo elas se evidenciaram de diversas formas e com diversos impactos.

Os caminhos seguidos para atingir os objetivos desta pesquisa foram pautados pelo método da pesquisa documental, no qual tivemos contato direto com nosso objeto de estudo, neste caso, e como principal, a análise dos Referenciais Curriculares do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (2021). A mesma proposta metodológica foi seguida para os demais documentos de forma secundária, como as Diretrizes operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba (2021) e a Resolução Normativa 410 - 2021, utilizando a análise documental para todos os documentos.

Assim, obtivemos como fonte principal desta dissertação, os Referenciais Curriculares da Paraíba (2021) e como fonte secundária a Resolução 410/2021 junto aos seus documentos auxiliares, constantes ao longo da dissertação: BNCC (2018), Diretrizes Operacionais (2021), PNE (2014). Como fonte bibliográfica, utilizamos teses, dissertações, textos específicos da temática e imprensa digital.

O suporte teórico para o desenvolvimento desta metodologia foi fundamentado no trabalho de Cellard (2008). A pesquisa documental configura-se em dois momentos: a análise preliminar e a análise geral. No primeiro momento, iniciamos um estudo avaliativo do contexto no qual o documento está inserido, em relação ao momento político do estado da Paraíba, assim como os conteúdos geográficos frente à redução da carga horária.

Posteriormente, iniciamos a análise geral, que, de acordo com Cellard (2008), é o momento de reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave, objetivando assim, obter uma análise da realidade posta.

2. A GEOGRAFIA E A SUA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

No presente capítulo, trazemos uma breve análise sobre currículo e educação; como também as reformas educacionais brasileiras no contexto do neoliberalismo e, posteriormente, destacamos a Reforma do Ensino Médio (2017) e seus desdobramentos para a Geografia Escolar.

2.1 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

Sabemos que é um desafio definirmos a função ou as funções do currículo na educação escolar. Diante disso, podemos apresentar algumas compreensões a respeito dessa temática, tanto no sentido conceitual quanto no que se refere à função do currículo. Isso porque, de maneira geral, o conceito, o significado e a função do currículo devem estar atrelados expressivamente ao processo de conhecimento.

O currículo surge com algum propósito e interesse, seja ele a partir de uma perspectiva social, ideológica, econômica ou cultural. É um espaço que pode ser permeado de ideologia, cultura, um campo onde podem prevalecer as relações de poder. O currículo não deve ser visto como esquema neutro, burocrático ou racional/educacional. Silva (1996).

A partir deste contexto, podemos pensar e incluir nos debates temáticos e até transversais os processos ideológicos, mesmo que divergentes daquilo que pensamos, com ponderação e mediação temporal do professor. O mesmo segue para cultura e poder.

De acordo com Goodson (1997), sabe-se que o currículo, mesmo sendo uma padronização do conhecimento a ser ensinado em uma escolarização em massa, é necessário perceber a flexibilidade em discutir outras questões, inclusive de culturas diferenciadas. É por isso que podemos afirmar que o currículo não pode dizer apenas a respeito de uma relação de conteúdos, abrange questões conceituais de poder entre professores e alunos, assim como gerência/professor. Efetivamente, existem outras relações de poder no cotidiano

escolar, fora do alcance do professor. Assim como as relações capitalistas de produção e a dominação entre as classes sociais.

Inicialmente podemos afirmar que, na atualidade, essa temática do currículo tem assumido um papel importante nos estudos e pesquisas em educação e na própria Geografia escolar. Para Andreta (2013, p. 97);

Estudos sobre currículo vêm assumindo importância no cenário atual da pesquisa em educação, influenciados por mudanças significativas em propostas curriculares que vem sendo implementadas. Isso se justifica também pela multiplicidade de estudos que podem ser realizados no campo do currículo, ao ponto que torna difícil, inclusive a sua delimitação.

Neste sentido, é importante ressaltar que os estudos sobre esta temática revelam uma grande pluralidade e multiplicidade de linhas de pensamento. Consideramos relevante apresentar algumas ideias constituintes do histórico do aparecimento do currículo nas escolas. Sabe-se que, no contexto histórico, o currículo aparece inicialmente nos Estados Unidos ao longo dos anos 20 do século XX, com intuito de favorecer o processo de industrialização em conexão com os movimentos migratórios. Essa concepção teórica fortalece os sentidos das teorias tradicionais do currículo. De acordo com Silva (2013, p. 12):

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudos e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios que, intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

Com base nesta explicação, fica evidente que o currículo escolar já nasce com objetivos específicos para o mundo do trabalho, objetivando diretamente a classe trabalhadora da indústria. Efetivamente, este modelo de currículo segue todos os preceitos e prescrições institucionais da fábrica. Parafraseando Bobbitt, (1918 *apud* Silva, 2013), os estudantes devem ser processados como um produto fabril. Trata-se de um modelo de produção concebido pelo Taylorismo, com a administração científica e a otimização do tempo de trabalho para a realização de determinadas tarefas.

Em linhas gerais, não podemos negar a conexão deste entendimento teórico com a concepção contemporânea sobre o currículo. Tendo em vista que na atualidade ronda na educação brasileira, a perspectiva discursiva e prática que atende os fundamentos curriculares com a leitura do modelo neoliberal, tratando o currículo com métodos, objetivos e especificações precisas direcionadas para o mundo do trabalho e mais especificamente investindo na ideia de empreendedorismo ainda no ensino médio. Analisamos esta questão com uma perspectiva de relevância crítica. De acordo com Antunes (2023, p. 1):

[...] o empreendedorismo é um mito que cresce pelo desemprego, o enfraquecimento das políticas sociais e pela inserção das tecnologias digitais, que têm contribuído para novas formas de trabalho autônomo e precarizado. O discurso do empreendedorismo, hoje, ocorre em uma sociedade como a brasileira, em que as taxas de desemprego são elevadas, e a recente reforma trabalhista fez com que o Estado e as empresas flexibilizassem direitos dos trabalhadores.

Corroborando com a tese de Antunes (2023), reafirmamos que efetivamente a ideia de empreendedorismo está vinculada ao incentivo da informalização e precarização do trabalho, assim como a transferência imediata das responsabilidades sociais e trabalhistas do Estado brasileiro para os trabalhadores, situação que está definida pela atual crise estrutural do capital e do próprio desemprego que o Brasil está inserido.

Neste caso, podemos compreender que este contexto ratifica as principais categorias das teorias tradicionais que englobam o conceito clássico de currículo. Tanto no sentido do ensino, da aprendizagem, dos modelos de avaliação pró-neoliberais, das metodologias e até do sistema de organização escolar.

Com base no conjunto de teorias apresentado pelos diversos autores desta temática, podemos observar que estamos *no front* de um leque de teorias e práticas a respeito do currículo, especialmente nesta conjuntura com o aumento e a evolução dos estudos nas temáticas curriculares. É notório que a maioria destes estudos discorrem categoricamente com dois objetivos comuns, porém com divergências óbvias em seus entendimentos. Tais objetivos remetem especificamente aquilo que está nos debates da crítica sobre o currículo e o que se discute sobre o sentido normativista do currículo.

Para Young (2014) os papéis críticos e normativos da teoria do currículo, têm sido discutidos separadamente, porém, o autor defende que a educação é uma atividade prática e especializada, pois sugere que estes dois papéis, que aqui chamamos de objetivos, enxerguem o currículo como forma de conhecimento especializado. Neste sentido, entendemos que estas observações apresentadas pelo autor são uma sugestão válida para se pensar no desenvolvimento de currículos que ampliem – e não somente reproduza – as oportunidades de aprendizagem.

Salientamos que o papel normativista do currículo deve ser discutido com muito cuidado porque nos leva à questão dos padrões de comportamento social dos estudantes, estabelecendo normas e determinando o que é certo e o que é errado.

Tratando-se de conhecimento especializado, podemos acrescentar o conhecimento como fator primordial no momento de pensar, discutir e construir o currículo. Mesmo que haja uma gama significativa de categorias que compõem a teoria do currículo, o conhecimento continua fazendo parte dos objetivos principais deste documento de identidade. Silva (2013).

Antes de mencionar o histórico das teorias curriculares nas escolas, consideramos importante fazer algumas observações e vínculos da importância do currículo junto ao conhecimento escolar especializado. Os referidos autores, que aqui faremos alusão, são coerentes e semelhantes em suas afirmações entre a construção e a função do currículo e o processo de conhecimento. Para Young (2014, p. 196),

[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações.

Essa ideia é vista como uma análise crítica exposta pelo autor com o intuito de desacreditar no papel prescritivo e normativo do currículo escolar. Vale lembrar também que o papel normativo em relação ao processo de conhecimento deve ser lido conjuntamente ao papel da leitura crítica. Pois assim seria possível atingir o conhecimento almejado pelo docente por meio de um

currículo escolar constituído de forma crítica e relativamente normativa, assim poderíamos capitalizar a função ou as funções específicas e objetivas do currículo escolar.

A partir daí poderíamos começar a refletir o tipo de conhecimento que deve ser ensinado, ou ainda, ter uma resposta para a pergunta feita por Silva (2013, p. 14): “Qual conhecimento ou saber é considerado importante, ou valido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. Em outra análise sobre o conhecimento escolar, direcionado para as questões específicas do currículo, podemos aferir as observações e assertivas de Andretta (2013, p. 94), a autora estabelece que:

[...] o tema do conhecimento escolar pressupõe uma reflexão a respeito da produção de saberes na escola, uma vez que a escola constitui-se “no locus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo”.

Diante disso, é relevante enfatizar que o processo de ensino e aprendizagem envolve a qualidade do ensino proposto pelos professores. Assim como as responsabilidades que recaem sobre eles, especialmente a qualidade da aprendizagem que é exigida pelos pais e esperada pela sociedade. Retomamos então uma das questões discutidas pelos estudiosos desta temática: Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?

Retomando a perspectiva histórica dos debates sobre as teorias curriculares, podemos refletir sobre as teorias tradicionais (já apresentadas anteriormente); as teorias críticas e as pós-críticas, com suas principais categorias de análise. Portanto, pretendemos aqui fazer apenas um resumo sistemático das teorias propostas, para compreender a importância de cada uma delas na atual construção do currículo escolar e suas funções na sociedade contemporânea amparada pelo modelo de produção neoliberal.

Na década de 1990, as reformas educacionais começaram a ser implementadas no cenário brasileiro e, conseqüentemente, as reformas curriculares. De acordo com Oliveira (1999, p. 43):

Falar de reforma no ensino significa discutir a educação, este pilar sagrado da sociedade moderna. Falar de reforma na educação significa pensar o futuro da sociedade, pois é sobre ele que se deve discutir. Falar sobre o futuro significa pensar o novo, ousar sonhar, sonhar o sonho sonhado junto à sociedade.

No entanto, o resultado visto a partir das reformas educacionais e das políticas curriculares ocorridas no Brasil, foi uma longa propagação e publicação de guias, diretrizes, orientações, parâmetros e documentos curriculares que tiveram e ainda tem uma perspectiva de ampliação do neoliberalismo nas práticas educacionais e nos setores que fazem parte da Educação. No desenvolver desse plano/movimento, tivemos na história dos documentos curriculares diversas modificações que atingiram o Ensino Médio, com objetivos de reorganizar e reformular sua organização.

2.2 - REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Ao estudar as políticas educacionais brasileiras, nos deparamos recentemente com mudanças curriculares impostas à educação básica, a citar a BNCC (2018), documento responsável pela adequação das escolas à Reforma do Ensino Médio (2017).

Enfatizamos também a Lei n.º 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), mudando a estrutura da última etapa do ensino básico e, posteriormente, a reformulação dos documentos curriculares dos estados. Documentos estes que começaram a ser executados de forma mais concreta a partir de 2020, afetando todos os segmentos que compõem a educação brasileira.

No fim da década de 1980, o neoliberalismo tem sua implantação efetivada no Brasil (Leher, 1999, p.24). Apropriando-se de causar um desordenamento no sistema educacional que, de acordo com Souza e Faria (2004, p. 926):

Assim é somente quando na promulgação da CF de 1988, que a tese da descentralização da educação se torna efetivamente lei (Artigo nº 211), através do qual se propugna, por ineditismo no Brasil, a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios pela via do chamado Regime de Colaboração, mais tarde reformulado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, que viabilizou, no ano seguinte, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Em 1988, é estabelecida a nova Constituição do Brasil, a qual agrega diversas modificações e novas perspectivas para a educação brasileira. De acordo com Freitas (2009, p. 321), os artigos abaixo são os de maiores relevâncias para educação:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II. Progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; [...] VI. Oferta de ensino noturno regular. Adequado às condições do educando. [...] Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Observamos que a partir destes artigos é que foram elaborados e fixados os conteúdos mínimos que eram necessários a se ter nas disciplinas. De acordo com Souza (2011, p. 52):

[...] quando foram fixados estes conteúdos mínimos, retomou-se o ensino desta disciplina em todos os anos do Ensino Fundamental e do Médio. Além disso, o fato de a lei assegurar o direito e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental acelerou o processo de expansão das redes de ensino, o que em muitos Estados não veio acompanhada da estrutura física e profissional adequada.

A partir deste contexto de inserção e aplicação da Constituição, apareceu a necessidade de uma organização mais abrangente sobre as leis que seriam aplicadas à Educação no cenário brasileiro, e no ano de 1996 foi promulgada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação/n.º 9394/96. De acordo com Souza (2011, p. 53), a referida lei:

[...] redigida pelo então senador Darcy Ribeiro tocou em pontos relevantes, como a avaliação e a valorização das culturas regionais, bem como a possibilidade de vários tipos de organização do ensino para atender e adaptar-se à clientela de cada escola. Uma das consequências mais marcantes da LDB foi concretizada dois anos depois, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vinham ao encontro da necessidade de se estabelecer uma

base comum de conteúdos em escala nacional, mesmo que, como veremos, não tenham alcançado definitivamente este objetivo. Foram elaborados PCN para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e um sobre Temas Transversais.

A partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e conseqüentemente da criação dos PCN (1998), já aparece no cenário uma nova roupagem. De acordo com Rocha (2010, p. 20):

Nos PCNs foram incluídos os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo. E os conhecimentos específicos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

Para o Ensino Médio, os PCN tiveram conclusão e lançamento no ano de 1999, tendo um documento único, resumido e gerado numa perspectiva objetiva para os encaminhamentos do neoliberalismo. ROCHA (2010).

Compreendemos que as perspectivas do Neoliberalismo já estavam nas entrelinhas dos primeiros documentos curriculares para o Ensino Médio, contendo uma dinâmica de organização curricular a qual dividiu as disciplinas a partir de áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na área das Ciências Humanas temos a disciplina de Geografia, a qual pertence à nossa área de conhecimento e centralidade de discussão neste trabalho.

Neste sentido, entendemos que com a LDBN/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), surgiu a necessidade de uma nova elaboração do currículo ao nível nacional, neste período comparece no cenário educacional a nomenclatura de ensino fundamental e médio, substituindo o primeiro e segundo graus.

A partir deste momento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instaurou uma política educacional centralizadora na elaboração dos currículos, na qual os estados deveriam seguir um documento curricular nacional que serviria de referência para todas as unidades federativas.

Segundo Giroto (2017, p. 426),

[...] os PCNs fazem parte de uma série de reformas na educação brasileira colocadas em práticas desde o início da década de 1990. Tais reformas dialogam profundamente com a difusão de uma lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais e que tiveram no Plano Diretor da Reforma do Estado, lançado em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais.

Para o autor, fica nítida a inserção das políticas educacionais vinculadas a interesses articulados a projetos que seguem a lógica do capital, concepção determinada pelas políticas neoliberais do Estado. O neoliberalismo foi inserido como projeto de desenvolvimento do paradigma educacional da sociedade brasileira a partir dos anos 1990. De acordo com Albuquerque, *et. al.* (2021, p. 12):

É consenso na literatura do campo das políticas educacionais que a década de 1990 no Brasil pode ser identificada como aquela na qual se inicia o processo de consolidação da hegemonia neoliberal sobre as políticas educacionais. Ainda que no final da década de 1960 e na de 1970 tenha ocorrido um conjunto de mudanças institucionais na educação brasileira, promovida pelos governos autoritários que tomaram o poder por meio do golpe militar de 1964, foi a partir da década de 1990 que um conjunto de políticas educacionais sob a lógica neoliberal são constituídas e ganham corpo nas diferentes espacialidades do país.

David Harvey (2014) afirma que o processo histórico mundial de constituição do modelo neoliberal antecede a década de 1990. Em linhas gerais, ressaltamos que o neoliberalismo é visto como uma diretriz central do pensamento e da administração econômica construída por referências mundiais, como Volcker (EUA), Thatcher (Inglaterra) e Deng Xiaoping (China), com o intuito de reconfigurar o capitalismo em escala global. Para o autor,

[...] o neoliberalismo se trata primeiramente de uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que, o bem-estar humano pode ser melhor promovido, liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional, caracterizada pela garantia do direito à propriedade privada e o livre comércio (Harvey, 2014, p. 12).

Ademais, é importante saber que nesta concepção, permeia a ideia de Estado mínimo, pois o Estado assume apenas o papel de criar e preservar a estrutura institucional específica e apropriada a essas práticas, que são

eminentemente direcionadas para o mercado, dissolvendo todas as garantias sociais e educacionais.

Assim, compreendemos que essas transformações ocorridas no âmbito da educação brasileira a partir da perspectiva neoliberal estão presentes atualmente através da BNCC (2018) e da Lei que estabelece o Novo Ensino Médio (2017). Conseqüentemente, nos documentos curriculares dos estados, se fazem presentes mais ainda, com o aprofundamento das políticas educacionais voltadas eminentemente para o neoliberalismo, resultando em reformas educacionais. Isso nos permite analisar sucintamente o histórico e a compreensão do comparecimento do neoliberalismo no Brasil.

2.3 - A GEOGRAFIA ESCOLAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Geografia, desde a sua inserção no currículo escolar, a partir dos anos iniciais até o ensino médio, consiste em exercer um importante papel na construção e formação da sociedade, como também na geração de reflexões e construções de perspectivas de mudança da realidade, que envolva a sociedade e as relações construídas nos processos gerados a partir das conjunturas sociais e econômicas advindas do modo capitalista de produção.

A Geografia escolar passou por processos e transformações - seu desenvolvimento enquanto disciplina escolar, sua institucionalização e a busca pela criticidade e reflexão mais abrangente da realidade posta, , as quais consideramos relevantes no processo de formação e manutenção do ser humano em todas as esferas da sociedade, e mais ainda enquanto as relações sociais de classe.

Para uma melhor compreensão da nossa análise do papel da Geografia escolar, enquanto disciplina que exerce um papel significativo na realidade do ser humano, trouxemos para o presente trabalho uma breve contextualização da Geografia no processo de construção na escola, que está presente hoje em nossas salas de aula, e a qual lutamos para não ser esfacelada em frente aos processos do neoliberalismo.

A Geografia enquanto disciplina escolar se faz presente no Brasil desde o século XIX (Albuquerque, 2011). Entendemos que o papel desempenhado por ela advém de um longo percurso na história do Brasil e, conseqüentemente, na história da construção das disciplinas escolares e da consolidação da Geografia com caráter científico. Segundo Rocha (2000, p. 1):

Foi através do decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovava o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, eram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras, Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento.

A partir do momento da renovação dos cursos superiores no Brasil e, conseqüentemente, da inserção do curso de Geografia no sistema universitário, ocorreu uma contribuição na formação e para a formação dos professores, que posteriormente entrariam para atuar no ensino secundário. De acordo com Pontuschka (1999, p. 117):

Os princípios da escola francesa nortearam as pesquisas das primeiras gerações de cientistas brasileiros e o trabalho pedagógico dos docentes. No Brasil, o ideário produzido pela escola francesa chegou aos bancos escolares pelos licenciados que, de posse do saber científico desenvolvido na universidade, elaboravam as aulas para o secundário.

No decorrer da trajetória da Geografia escolar, observamos sua relação com a Geografia acadêmica, a partir da criação dos cursos superiores de Geografia e, conseqüentemente, a formação de professores para atuar no ensino secundário.

Tendo como resultado interações construídas a partir do aprendizado na perspectiva da Geografia Clássica, tendo como linha teórica, a época, a escola francesa, alicerçada na perspectiva teórica de Paul Vidal de La Blache. De acordo com Martins (2014, p. 62):

Na fase compreendida entre as décadas de 1930 e 1950, observa-se na produção da ciência geográfica brasileira o predomínio da geografia clássica com estudos regionais que contribuíram para o conhecimento detalhado do território brasileiro. Este modelo de investigação da geografia baseado no conceito de “região” tinha fundamento nos

estudos de La Blache, que, por meio de estudos de campo limitados a pequenos espaços, investigava a inter-relação dos fenômenos naturais e humanos.

A Geografia escolar, que passou a ser ensinada no Brasil, teve forte influência do processo de formação dos professores, por tal processo ser amparado e construído na perspectiva da Geografia clássica. Foi um momento, que, segundo Pontuschka (2002, p. 30):

Deu grande destaque às questões regionais, seguindo as linhas do método de La Blache, que propunha: observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada, comparação entre áreas e classificação, até uma tipologia.

Uma Geografia escolar estabelecida para que o professor fosse um reprodutor do conhecimento, ou seja, uma perspectiva que coloca o professor no papel mecanizado em um ensino repetitivo, propagado para uma memorização e reprodução de conteúdos, que em sua maioria estavam distantes ou quase que totalmente longe da realidade e vivência do estudante, caracterizando o estudante apenas como um receptor de informações. Conforme os PCN (Brasil, 1998, p. 21):

Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e muitos ainda apresentam em seu corpo idéias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional.

Dando continuidade ao processo de inserção do curso de Geografia no Brasil e, conseqüentemente, as modificações dos saberes dentro da Geografia escolar, o período entre 1930 e 1970, foi caracterizado por inúmeras inserções, rupturas e modificações no ambiente geográfico.

Na década de 1930 tivemos contribuições significativas, como as criações em 1934 da Universidade de São Paulo, em 1934 da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e em 1937 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As referidas associações e instituições surgem também a partir do contexto político de transição da República Velha para o Governo Vargas. Na época, iniciando a Era Vargas, liderada por Getúlio Vargas (Governo Provisório, de 1930 a 1934; Governo Constitucional, de 1934 a 1937; Governo Autoritário, de 1937 a 1945). De acordo com Dias (2021, p. 17),

[...] a modernização brasileira na Era Vargas estava imbuída de ideais nacionalistas (projeto de brasilidade), defendendo a educação moral e cívica, e na dimensão cívico-nacionalista da escolarização, destacamos a Geografia escolar como disciplina primordial no processo de criação de um sentimento nacional. Desta forma, entendemos que, para modernizar o país o governo Vargas entendia que a educação era uma das bases para a transformação e a escola, o espaço para a formação de uma sociedade que deveria se adaptar ao novo modelo de produção capitalista, centrado na industrialização e urbanização. A Geografia tinha importante papel na formação da identidade nacional, pois construiria as noções espaciais necessárias àquele projeto, fundamentadas em um modelo de vida urbano, de valorização das riquezas naturais, da grandeza do território, de amor à pátria, de civilidade, entre outros.

Durante o Governo de Getúlio Vargas surge no cenário brasileiro algumas mudanças que modificaram a forma como o setor educacional estava posto, como por exemplo a Constituição Federal de 1934, a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior, através da Reforma de Francisco Campos. De acordo com Souza (2011, p. 37):

[...] [a] implantação da Reforma Francisco de Campos [...] baseada no modelo alemão, dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, de 5 anos, e o complementar, de 2 anos. Com um novo currículo, a Geografia aparece em todas as séries do ginásio. Contudo, foi colocada no final do extenso programa, ficando de lado muitas vezes. Quanto aos livros didáticos do período, surgem os de Aroldo de Azevedo (1910-1974) e Raja Gabaglia, entre outros.

Através dessas modificações e reformulações da educação brasileira e também após a Segunda Guerra Mundial, se tem um novo cenário mundial com a expansão do capitalismo, e na perspectiva educacional e especificamente na Geografia é observado o processo da revolução quantitativa para as propostas curriculares. De acordo com Martins (2014, p. 63):

Essas transformações provocaram inquietações entre geógrafos que procuravam novos métodos, os quais fossem capazes de compreender toda essa complexidade e mudanças ocorridas no mundo. O avanço científico e tecnológico contribuiu para o surgimento de novas técnicas

e recursos para explicar o espaço geográfico. Assim os fundamentos filosóficos e metodológicos da geografia tradicional e os estudos da geografia teórico-quantitativa, que utilizava elementos da matemática e da estatística, passaram a ser criticados por não darem conta da nova realidade. Tal corrente passou a ser alvo das discussões dos geográficos comprometidos com as transformações sociais e preocupados com a realidade brasileira.

A partir destas conjunturas e com a diminuição e declínio da perspectiva da Geografia tradicional, surge um novo momento na história da Geografia brasileira e, conseqüentemente, nas propostas da Geografia escolar em sala de aula. Em meio ao cenário de inquietações surge o movimento de renovação da Geografia o qual estava alicerçado nas bases do materialismo histórico e dialético, tendo a Geografia Crítica como item basilar nas reformulações das propostas curriculares que surgiram mais a frente e, conseqüentemente, apresentando alterações significativas no ensino aprendizagem da Geografia.

No que diz respeito efetivamente à Geografia escolar, na década de 1990, esta já estava inserida na estrutura curricular da educação básica, como uma disciplina, no entanto, salientamos que ela permanecia com suas características voltadas para o ensino mecanizado e de memorização.

Sobre a preocupação com o ensino de Geografia na contemporaneidade, Straforini (2004, p. 57) traz para o debate a reflexão de que:

O papel da educação e, dentro dessa, o do ensino de geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço para que, no seu entendimento e esclarecimento, possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

Neste sentido, vemos o quão significativo é a expressividade de se ter a Geografia escolar com suas composições críticas na construção e reconstrução dos currículos. Rocha (2010, p. 17) afirma que o ensino de Geografia:

[...] não deve apenas levar os(as) alunos(as) a compreenderem as relações socioculturais e o funcionamento da natureza aos quais historicamente pertence. Para além disso, devem eles(as) também desenvolver e saber utilizar o conhecimento geográfico como uma forma singular de pensar sobre a realidade.

Ou seja, uma forma de pensar o espaço em uma constante transformação, tornando o estudante um cidadão crítico, reflexivo e ativo dentro

da sociedade, onde ele possa, a partir dos conceitos geográficos, ter uma perspectiva de mudanças da sua realidade.

É a partir desta concepção de Geografia escolar e suas relações com o conceito de espaço, fundamentado nas transformações realizadas pela sociedade, que demos relevância e fundamentação teórica a esta pesquisa. Consideramos importante discutir a ideia sobre as composições críticas para a construção do currículo, tendo em vista que esta construção deve ser feita por educadores com bases teóricas na Geografia Crítica, desde sua formação acadêmica.

Nesta mesma perspectiva, concordamos com Souza (2018, p. 8), quando afirma que:

Um ensino médio sem a disciplina de Geografia significa que empobrece as concepções, análises e críticas sobre a intervenção do homem sobre a natureza, relação pela qual perpassa todo o processo de produção, do ser humano e também das mercadorias.

E o modelo estabelecido na reforma do Ensino Médio, com os seus itinerários formativos presentes no novo Ensino Médio, correspondem aos 40% de cunho optativo, os quais o estudante deve escolher dentre as opções oferecidas pela escola (Anastácio e Silva, 2022).

O Novo Ensino Médio vem estruturado em áreas, definidas em: Linguagens; Matemática e Ciências da Natureza, com suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. Dentro das referidas áreas, estão inseridos os componentes curriculares.

Podemos observar que, em relação à BNCC (2018), em sua parte de distribuição organizacional, não comparecem habilidades e competências classificadas por série e por disciplinas correspondentes ao Ensino Médio, e sim por área.

A Geografia escolar é inserida em seis competências e 31 habilidades, estabelecidas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A seguir, as competências às quais a Geografia Escolar se encontra inserida:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de

modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Brasil (2018, p. 558).

Compreendemos que a Reforma do Ensino Médio, ao ter esta composição, apresenta uma Geografia que será diluída e fragmentada em outras disciplinas. Acarretando uma problemática na construção e desenvolvimento do conhecimento e na formação dos jovens.

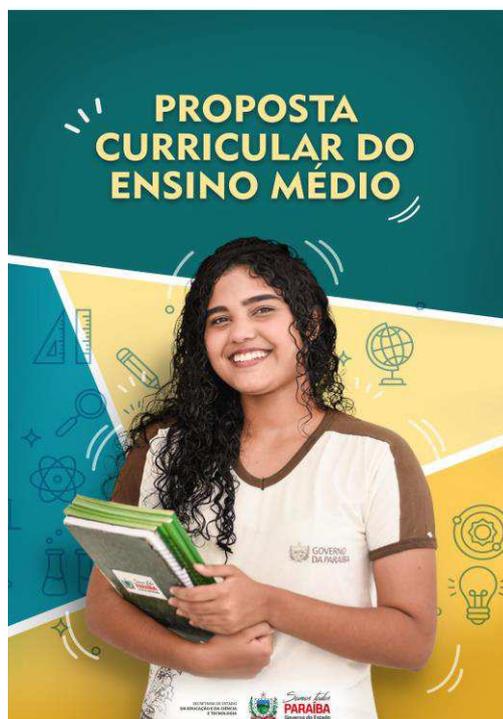
3. A GEOGRAFIA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DA PARAÍBA PARA O ENSINO MÉDIO.

Neste capítulo, apresentamos uma descrição dos Referenciais Curriculares da Paraíba, o desenvolvimento de sua construção e organização e, por fim, analisamos a Geografia na proposta curricular do NEM estadual.

3.1 OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA

A aplicabilidade dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba foi apresentada a partir da Resolução n.º 410/2021. Esta resolução teve como objetivo principal caracterizar o documento como referência para elaboração dos currículos das instituições integrantes do sistema estadual de ensino da Paraíba. Na figura 1 podemos observar a capa dos Referenciais Curriculares, referente ao Ensino Médio.

Figura 1: Capa da dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba.



Fonte: Referencial Curricular da Paraíba (2021).

O documento instituiu um padrão de referência para elaboração dos currículos das redes de ensino e das instituições educacionais integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Paraíba, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB n.º 3/20218. Também afirmou que as redes de ensino e instituições que ofertam esta etapa devem estruturar suas propostas pedagógicas considerando as finalidades previstas no art. 35 da LDB (Lei n.º 9.394/1996). Assim como seguir os princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB (Secretaria de Estado da Educação, 2024).

O desenvolvimento da proposta curricular paraibana surgiu, conforme o próprio documento, de um diverso e amplo diálogo entre a comunidade escolar (estudantes, professores, gestores e coordenadores das diferentes modalidades), pesquisadores de universidades públicas da Paraíba e movimentos sociais. De acordo com a citação a seguir:

A construção da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio seguiu várias etapas: composição da equipe gestora, participação de trilhas formativas pelo Consed, seleção dos redatores, reuniões presenciais e remotas para a elaboração da versão preliminar, consultas públicas, escutas à comunidade escolar, seminários, sistematização das contribuições, aprovação pelo Conselho Estadual de Educação e elaboração da versão final. Paraíba (2021, p. 8).

Como podemos observar na citação acima, o documento passou por diversas etapas que certificaram sua elaboração, construção e implementação até chegar à sua versão final em 2021.

O documento final foi aprovado e divulgado no ano de 2021, tendo como atual governador o Sr. João Azevêdo. Podemos observar nas figuras 01 e 02 a divulgação da capa final e as pessoas envolvidas na gestão pública a época de sua aprovação.

Figura 2 – Agentes Públicos



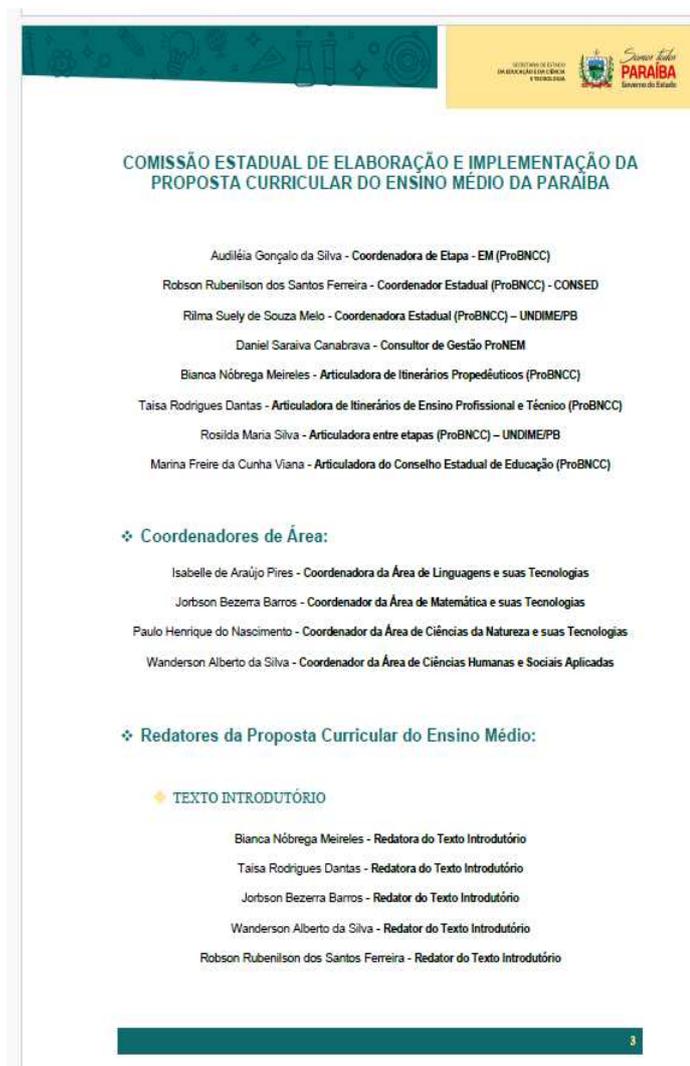
Fonte: Referencial Curricular da Paraíba (2021).

Na Figura 03, comparecem respectivamente os integrantes da Comissão Estadual de Elaboração e Implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba: Audiléia Gonçalo da Silva - Coordenadora de Etapa - Ensino Médio (ProBNCC); Robson Rubenilson dos Santos Ferreira - Coordenador Estadual (ProBNCC) - CONSED; Rilma Suely de Souza Melo - Coordenadora Estadual (ProBNCC) – UNDIME/PB; Daniel Saraiva Canabrava - Consultor de Gestão ProNEM; Bianca Nóbrega Meireles - Articuladora de Itinerários Propedêuticos (ProBNCC); Taisa Rodrigues Dantas - Articuladora de Itinerários de Ensino Profissional e Técnico (ProBNCC); Rosilda Maria Silva - Articuladora

entre etapas (ProBNCC) – UNDIME/PB; Marina Freire da Cunha Viana - Articuladora do Conselho Estadual de Educação (ProBNCC).

Ao pesquisar sobre estes integrantes, identificamos que a maioria está integradas a uma atuação na educação pública, seja ela paraibana ou nacional.

Figura 3 - Comissão Estadual de elaboração e implementação dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio.



Fonte: Referencial Curricular da Paraíba (2021).

Para fim de entendermos melhor sobre a elaboração do documento, identificamos (Figura 04) e pesquisamos sobre os autores que estavam à frente da coordenação da área de ciências humanas e sociais aplicadas (formação geral básica e itinerários formativos) e o redator de Geografia.

Figura 4 - Redatores dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio.



Fonte: Referencial Curricular da Paraíba (2021).

Wanderson Alberto da Silva - Coordenador da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com o currículo Lattes², é Doutorando e Mestre em História - Ensino de História Egípcia no Currículo do Novo Ensino Médio (PPGH-UFPB/2023). Especialização em Teologia, Ciências da Religião e Educação pela Faculdade de Quixeramobim (2020). Tem Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba (2014), especialização em História do Brasil pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (2012). Possui Graduação em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012) e Graduação em

² Currículo lattes consultado, em 14/10/2024, no link: <http://lattes.cnpq.br/4462829770094323>

Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

Leomar Mendonça Lima - Redator de Geografia, de acordo com o currículo lattes³, é Licenciado em Geografia e Especialista em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares; ambas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem Intercâmbio em Häme University of Applied Sciences (HAMK) e é Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da educação básica, em caráter efetivo.

Observamos que ambos são da área de ciências humanas e tem a formação compatível para participarem da elaboração do documento. No entanto, de acordo com Gomides (2022, p. 97):

Dentre os integrantes da Comissão, observamos, em sua maioria, agentes vinculados à gestão/atuação da educação pública. Contudo, há casos de integrantes que já tiveram atuação profissional em algumas Organizações sem fins lucrativos (OSF) como o Vetor Brasil e Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

É também nesta perspectiva que enfatizamos as dramáticas interferências negativas do modelo neoliberal e empresarial na construção do currículo vigente e na educação como um todo no estado da Paraíba. Neste sentido, Carvalho (2019, p. 4272) afirma que os principais agentes do neoliberalismo possuem uma articulação voltada para os lucros e o domínio financeiro das diversas dimensões do viver, mesmo que para isso seja necessária uma mudança cultural na sociedade (a partir da formação escolar).

Portanto, a educação constituída e fundamentada com os princípios do NEM se torna um mecanismo que está aberto para este fim, não somente no estado da Paraíba, mas, em outras escalas.

Ao nos debruçarmos sobre a **Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus Componentes Curriculares** (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), percebemos que o documento faz um destaque ao componente “Projeto de Vida”. É perceptível que na composição do documento se tem um

³ Currículo lattes consultado, em 14/10/2024, no link: <http://lattes.cnpq.br/8873415736618506>

interesse em compreender as especificidades da juventude do estado da Paraíba. No documento, a dinâmica de organização dos objetivos de conhecimento e objetivos de aprendizagem⁴, é dividida por ano do Ensino Médio, desenvolvendo de modo mais visível a proposta de educação e currículo formulado (Gomides, 2022).

Dando continuidade à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o referido documento apresenta como unidades: Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Natureza, Sociedade e Indivíduo, Cultura, Identidade e Ética, Criatividade e Tecnologia, Política e Trabalho. Chamamos atenção para a unidade trabalho, por ser uma constante presente no documento. Gomides (2022, p. 97) afirma que:

A proposta analisa o trabalho, por exemplo, como uma categoria voltada para a emancipação, e não apenas uma redução aos sistemas técnicos. Ou seja, insere-se o trabalho como central e vinculado à realidade e ao desenvolvimento humano, indo na contramão da visão hegemônica instituída em documentos oficiais.

Ao verificarmos as referências bibliográficas citadas no documento, encontramos aproximadamente 30 relacionadas ao componente curricular de Geografia e mais de 200 que fazem parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Percebemos um mixer de pensadores e de linhas teóricas incompatíveis com a estrutura e organização que está no documento, a citar: CANDAU, Vera Maria (2014); CASTRO, Iná Elias de (2001); CORRÊA, Roberto Lobato (2001); CAVALCANTE, Lana de Souza (2014); MOREIRA, Ruy (1999); RAFFESTIN, Claude (1993); SANTOS, Milton (2000); SAQUET, Marcos Aurélio (2004).

3.2 A GEOGRAFIA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO NEM ESTADUAL

O Novo Ensino Médio na Paraíba surge por meio da Lei n.º 13.415/2017. Esta obrigatoriedade é uma determinação do Ministério da Educação justificada pela necessidade de uma Reforma Educacional para esta etapa do ensino, com

⁴ Ver tabelas 01, 02 e 03.

o intuito de reorientar a formação dos estudantes nesta etapa, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência no ensino. Paraíba (2021, p. 23).

Conforme o documento, este contexto se apresenta como uma necessidade, atendendo o art. 210 da Constituição Federal de 1988, que trata de uma BNCC com conteúdos mínimos, de maneira a assegurar formação básica comum.

Nesta mesma perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 26, retoma a necessidade de uma base comum curricular a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar.

Do ponto de vista legal, conferimos também o que indica o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 - 2025), que trata especificamente desta contribuição em relação à formação comum. O item 4.2 da Meta 4 do PEE dispõe do seguinte:

Contribuir com o MEC na elaboração da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio a serem atingidos nos tempos e etapas de organização desta etapa de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, incluindo a participação democrática da sociedade civil (PEE, 2015, p. 37).

Esta forma de colaboração implementa critérios curriculares comuns em todo o território nacional, incluindo estados e municípios. O documento também contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foi homologada em 2017 - 2018 pelo MEC.

Podemos observar, no contexto geral, que os Referenciais Curriculares são uma realidade a ser desenvolvida no ambiente escolar em todo o território paraibano. Tanto é que, hoje, trata-se de um instrumento norteador das ações escolares nas Unidades Educacionais públicas e privadas da Paraíba, contemplando os currículos, as propostas pedagógicas das escolas e até mesmo os planos de aula dos professores.

Neste sentido, analisamos as formas e os conteúdos da Geografia implementados nesta proposta, por meio do currículo, relacionado à Geografia que se ensina nas escolas.

Nossa compreensão de Geografia é pautada na produção de um conhecimento que trata da descrição e análise da distribuição espacial das condições (criadas pelo homem ou existentes na natureza) que formam a base material para a reprodução da vida em sociedade. E, este conhecimento geográfico também procura compreender as relações entre essas condições e a qualidade de vida social sob um determinado modo de produção (Harvey, 2001).

Seguindo neste contexto conceitual do entendimento da produção do conhecimento geográfico, Ruy Moreira (2009, p. 25) afirma que:

[...] tudo em geografia começa a se resolver nas práticas espaciais. Em geral, as práticas são atividades que ocorrem no âmbito da relação homem-meio no momento e na colagem da sua busca de prover-se de meios de sobrevivência. De modo que toda relação homem-meio é uma forma de prática espacial, mesmo que a recíproca não seja verdadeira em forma direta. A prática espacial é movida inicialmente pelas necessidades da vida.

Nas duas concepções analisadas acima, é possível perceber os sentidos e os significados da Geografia na sua forma concreta, relacionada com a sociedade, natureza, espaço e o modo de produção ao qual a sociedade está inserida.

Os dois autores apresentam suas bases teóricas fundamentadas no espaço e nas práticas espaciais, isso afere um alinhamento teórico-conceitual para se entender a geografia que queremos e aquela que deveria ser ensinada nas escolas. Ou seja, uma geografia que efetivamente coincidissem com a realidade dos estudantes e que os colocasse em um lugar de sujeito da construção do seu próprio território, porém, com um entendimento amplo de escala para o conhecimento universal.

Dito isso, é possível fazer uma análise da Geografia nos Referenciais Curriculares do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba, por meio de uma leitura geográfica crítica, no sentido de propor outras alternativas para entendermos o mundo contemporâneo como espaço geográfico e suas diferencialidades.

Inicialmente, fizemos uma breve análise do texto de Ruy Moreira, que foi constituído como parte das referências bibliográficas, para a construção dos Referenciais Curriculares do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba.

Intitulado “A Diferença e a Geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na Geografia”, escrito em 1999, faz uma discussão fundamentada na perspectiva epistemológica da Geografia e retrata as questões dialéticas entre o conceito de diferença e identidade.

De acordo com Moreira (1999, p.165), a Geografia deve ser centrada “em (ou fazer-se da geografia uma ciência de) um olhar dialético de identidade e diferença no trato da superfície terrestre”. Em momento posterior, o autor confirma a leitura dialética na perspectiva do conceito de diferença. Para Ruy Moreira, a diferença foi,

Substituída pelos contrários no interior da contradição e dissolvida como unidade na síntese que os supera, a diferença foi banida do mundo. O apelo dos manifestantes do “maio de 68” pela diferença (“viva a diferença”, dizia-se), expôs essa contradição de pensar os contrários sem percebê-los como diferenças, e declara finda a vigência do pensamento dialético (ou do que se entendia por tal). Moreira (1999, p.41).

Nesta leitura, Moreira esclarece a importância de consolidar e entender a Geografia por meio da diversidade e das complexidades do pensamento dialético inerentes ao conceito de diferença. O mesmo ocorre naquilo que o autor discute sobre identidade.

O autor esclarece o apelo da sociedade organizada dos movimentos de “maio de 1968 na França”, as reivindicações pelo mundo todo, a conscientização de valorizar a diferença, seja na Geografia quanto nas ciências humanas como um todo. Porque até então, de acordo com Ruy Moreira, a Geografia optou sempre pelo discurso da identidade do lugar e região, e de outras categorias.

Na visão do referido autor, a diferença geográfica acabou virando identidade. Para Safadi (2008, p. 145-146), “precisa-se romper com esta perspectiva e abrir para a ontologia, assim permitirá o surgimento de uma geografia e de um espaço que possam ser pensados como a coabitação tensa da diferença e da unidade, vista aqui como identidade”.

Quando entramos na leitura dos Referenciais Curriculares da Paraíba em busca das teorias, categorias, conceitos e objetivos da Geografia na perspectiva da obra citada acima, encontramos apenas um fragmento de texto que constitui um parágrafo que faz referência à obra de Ruy Moreira, dentro da BNCC (2018).

O parágrafo se refere à prática pedagógica, após tecer elogios à BNCC (2018):

[...] quando propõe que a tecnologia e suas diferentes funções sejam contempladas nos currículos escolares. Destarte, gêneros como Wiki, Vlog, Fanfiction, GIF, Currículo Web. Aqui, são alguns exemplos que contribuem para o desenvolvimento de ações multimodais. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular percebe a tecnologia como um instrumento que privilegia as interações multimidiáticas, oportunizando uma participação de forma reflexiva e altruística para contribuir com a formação de uma sociedade mais democrática, mais plural para todos e todas (Paraíba, 2021, p. 78-79).

Retomando a discussão sobre a presença da Geografia no documento curricular, o contexto da obra citada acima comparece com mínimas reflexões decorrentes da prática pedagógica e diz o seguinte: é necessário,

[...] uma prática pedagógica realmente visando ao respeito e à pluralidade cultural, e deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença, em que os espaços discursivos superam a máquina conteudística, passando-se a valorizar o sujeito. Esse pensamento corrobora a ideia de se formarem cidadãos críticos e participativos na construção de uma sociedade cada vez mais democrática, igualitária (Paraíba, 2021, p. 80).

Analisando esse fragmento de texto, é possível observar que ao longo do documento, não comparece à importância didático-pedagógica de se explicar em quais circunstâncias, os significados e sentidos do conceito de diferença podem ajudar na construção do pensamento crítico do estudante ao longo do seu projeto de vida, especialmente em relação ao mundo do trabalho, como base de construção do capitalismo neoliberal, no tocante à exploração máxima e precária da força de trabalho. Situação que o estudante vai enfrentar ou não, ao longo de sua vida.

Não há também um debate contundente por parte do documento em relação às diferenças entre os conceitos de classe social, diferença regional e suas motivações com um sentido crítico construtivo. Neste caso, qual é a diferença pensada pelos autores da proposta curricular? É necessário usar apenas um fragmento de texto, somente para preencher um documento?

Em outros pontos importantes da proposta, a diferença aparece em situações pontuais e nem como a trabalhar em sala de aula, inclusive na organização curricular, porém não tem definição do que é diferença, menos

ainda uma construção crítica com alternativas paralelas ao NEM e ao sistema educacional atual.

Portanto, não há nenhum sentido lógico e racional para que esta obra, de Ruy Moreira, tão importante para a Geografia e para a educação brasileira, compareça nos Referenciais Curriculares da Paraíba do Novo Ensino Médio da Paraíba, da forma que está posta, especialmente porque o documento tece elogios à BNCC (2018).

Neste sentido, é importante lembrar que na BNCC (2018), a Geografia praticamente desaparece, em função das mudanças curriculares estruturais do currículo do Ensino Médio, principalmente quando discutimos questões teóricas específicas da Geografia. De acordo com Cecim e Cracel (2019, p. 1578):

A BNCC [...], no que considera o componente curricular de Geografia, estabelece os parâmetros para que o ensino do conhecimento geográfico escolar se realize e, desta forma, define o raciocínio geográfico como uma forma de se pensar espacialmente. O documento não apresenta um indicativo teórico específico a partir do qual estabelece sua concepção, apesar de indicar que a noção adotada valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente e que é compartilhada por propostas curriculares utilizadas no Reino Unido, Estados Unidos da América, Chile, Portugal e Austrália.

Ressaltamos ainda que, a falta de indicativos teóricos em relação às categorias de análise da Geografia e suas dimensões concretas como instrumentos de construção de uma sociedade democrática e desenvolvida no processo de cidadania, com uma educação para além do capital, observamos que os principais pontos marcados pela BNCC (2018) - não devemos esquecer - e confirmados pelo documento aqui em análise, em relação ao NEM, como: o aumento da carga horária de Português e Matemática, e a criação das eletivas, também fizeram com que o espaço que era anteriormente da Geografia, fosse diminuído e diluído entre a História, a Sociologia e Filosofia.

De acordo com Alves e Oliveira (2023, p. 01):

Isto é, a disciplina perde seu caráter obrigatório como componente curricular, e passa a fazer parte da Área das Ciências Humanas e Sociais, o que demonstra tamanha desvalorização pela disciplina e seus conjuntos de saberes, cuja oferta da mesma será opcional à classe discente.

Portanto, consideramos que os Referenciais Curriculares da Paraíba estão de pleno acordo com as normas e determinações da BNCC (2018), no sentido de fragmentar e descaracterizar a Geografia enquanto ciência e disciplina oficial do currículo, não somente para o Ensino Médio.

A partir daí retomamos as análises das obras que tratam de uma Geografia crítica, construtiva e renovada, em todos os seus temas, que foram utilizadas indevidamente sem a devida compreensão dos autores que construíram o documento curricular da Paraíba. Entendemos que não houve uma leitura profunda destas obras para aplicação do contexto geográfico e seus fundamentos teóricos específicos.

O segundo trabalho de Ruy Moreira, que foi utilizado no documento em análise, é intitulado de *Repensando a Geografia*⁵. Neste trabalho, o autor faz uma discussão histórico-crítica das principais fases da Geografia no contexto mundial. Ele aponta o período de referência, o ano de 1970, quando a Geografia passa por uma grande transformação no Brasil e no Mundo, e defende que a Geografia não corre atrás dos debates de renovação e participação ativa das novas propostas inseridas na sociedade, ou seja, a Geografia é uma das protagonistas de todas as mudanças advindas.

Os geógrafos brasileiros se tornaram referências mundiais a partir desse momento de 1970, porque a Geografia e os Geógrafos sempre estiveram à frente das mudanças e debates inerentes à sociedade, por meio dos conflitos sociais nacionais e mundiais.

O autor diz que, até a década de 1970, a Geografia Humana era uma Geografia integrada. Uma Geografia da relação homem-meio, com influência francesa, e alguns geógrafos tinham um conhecimento muito profundo da Geografia Física, então estes eram muito capazes de articular a Geografia Física com as coisas humanas. Isso se tornava uma Geografia humana, centrada na relação homem-natureza, portanto, a Geografia física se torna muito forte e é

⁵ Por não encontrar o texto original, citado na obra de Milton Santos em 1982, optamos por assistir à palestra ministrada por Ruy Moreira, na Universidade Federal de Catalão – Goiás, intitulada de, (RE)PENSANDO A GEOGRAFIA: que fizemos, a que fazemos e os caminhos para as Geografias Necessárias. Palestra para a UFCAT - Universidade Federal de Catalão – Catalão – GO. (https://www.youtube.com/watch?v=Ghr_0M_M5QQ). Acessado aos 10/07/2024.

transcrita para o livro didático, apesar de a Geografia física ser muito fragmentada na época.

O autor aponta que a diferença entre a Geografia física e a humana é que a Geografia humana era uma ciência da relação homem e meio e a Geografia física era uma sequência de ciências setoriais, ou seja, Geografias setoriais. Mesmo assim, até hoje isso acontece.

Ruy Moreira (1999) afirma que a Geografia hoje tem uma forma de discurso de sociedade muito forte pelo viés do marxismo. Por isso, não conseguimos ainda hoje fazer uma integralização da Geografia com o marxismo, e isso é uma dificuldade geral nossa. A crítica colocada pelo autor é que ainda hoje nós fazemos muito mais Filosofia do que Geografia. Mas, com as mudanças advindas na Geografia, ela acaba englobando uma gama de diversidades e as tem como sujeitos.

Assim, podemos ver os movimentos de operários, de mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+ e étnicos, efetivamente todos são sujeitos. A cada dia surge um novo sujeito, com um grupo de pessoas, que se percebe como tal, de um ponto de vista de uma identidade de problemas comuns, percebem que podem se comunicar com muita rapidez por meio das redes sociais. Analisando que as redes sociais facilitam essa interação, imediatamente trocam suas ideias de militâncias e aí, surge um novo movimento socioespacial.

O autor sugere muito cuidado para as fragmentações e as especializações, tendo em vista que isso pode ser um problema para a Geografia e suas temáticas. Ele explica que às especializações, como Geografia agrária, Geografia urbana, Geografia cultural e de Geografia de gênero, permitem uma ampliação da nossa capacidade de interpretação e descrição espacial, porém a fragmentação neutraliza este poder de questionamento.

Na análise acima, pudemos observar, que a Geografia fragmentada enquanto disciplina, já disposta no NEM, se torna um problema porque cada seguimento dos conteúdos em separado processam um ensino fragmentado, ou seja, analisando problemas pontuais sem fazer comunicação com a totalidade que preenche o espaço geográfico e as complexidades da sociedade capitalista.

Desta forma, é importante pensar que a sociedade, e em particular os movimentos sociais, em geral apresentam uma Geografia pautada em um conjunto de diversidades e reivindicações por direito sociais e possibilidades de consolidação de uma sociedade democrática com reforma agrária, reforma urbana, emprego e educação para o estado da Paraíba, com um projeto de políticas públicas que dê uma formação aos jovens paraibanos que seja contrária ao discurso hegemônico neoliberal que sempre responsabiliza o sujeito, especialmente os jovens que são o público majoritário no processo de formação.

Neste sentido, consideramos que o uso das obras e autores críticos, citados nos Referenciais Curriculares da Paraíba, apontam interesses e vaidades pessoais, no tocante ao conjunto de conceitos e teorias, para ganhar espaço na construção e no desenho arquitetônico do currículo atual do estado. Compreendemos que se trata de amplas contradições entre as referências inerentes ao currículo e as obras de autores críticos da Geografia e de outras áreas que não foram aqui discutidos.

Seguindo na análise dos Referenciais Curriculares da Paraíba, é mister entender que nos fundamentos teóricos específicos que o documento atribui à Geografia, desde sua apresentação e discussão resumida da história da Geografia, fica evidente uma preocupação com a autonomia científica desta ciência e a autonomia para professores e estudantes em relação ao substantivo ensino aprendido. Inclusive, o documento realça a crítica sobre a Geografia descritiva do passado e a Geografia que queremos na contemporaneidade. Isto é,

Na contemporaneidade, o ensino nas escolas brasileiras depara - se com desafios históricos, tais como: o predomínio de uma sociedade heteronormativa, paternalista, machista e cristã, além de desafios da ordem de marginalização socioespacial e linguística, bullying, subalternidade, violência simbólica dentre outros. Mediante tais adversidades, não cabe à Geografia ser meramente descritiva e comparativa, como quando do seu surgimento como ciência moderna, mas sim garantir ao estudante uma visão holística que o leve a refletir sobre as várias realidades e a se posicionar como sujeito apaziguador dessas violências em seu meio (Paraíba, 2021, 409).

A partir daí, revela-se uma preocupação, pensada por nós, em relação ao que contém escrito no documento e aquilo que foi proposto anteriormente pela BNCC (2018) e confirmado pelo próprio documento curricular paraibano.

Consideramos a afirmação acima como contraditória no seu sentido amplo, pois trata de uma preocupação que não condiz com a realidade.

Ao mesmo tempo que se reelege um processo de ensino, por meio de um contexto de produzir um sujeito com posicionamento crítico e uma visão holística sobre as várias espacialidades geográficas, no contexto geral, se fragmenta os conteúdos geográficos e faz com que a Geografia desapareça enquanto ciência e disciplina escolar, pulverizando seus conteúdos, metodologias e fundamentações teóricas em outras áreas, ou genericamente chamada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pelos documentos oficiais do estado.

Por outro lado, ainda no contexto de apresentação do documento, é pautado o tema “Mundo do Trabalho”. O espaço que dado para este tema, que em nossa visão é importante neste período de formação do estudante, é extremamente restrito e vazio de informações no campo teórico e metodológico. Afirmamos isso porque o mundo do trabalho é o próximo passo do egresso do Ensino Médio.

Em nossa concepção, este deve ser um conteúdo abrangente com perspectivas de conscientização de classe social do formando em relação ao mundo do trabalho. Ao longo do documento, não encontramos nenhum indicativo teórico ou metodológico que descrevesse a sistemática entre a formação do NEM⁶ com este currículo que está posto, à formação para o trabalho como um dos pilares de sustentação do capitalismo, que os espera. Isto significa que não existe nenhum contexto prático ou teórico que seja aprendido durante o ensino médio da Paraíba, que contextualize o estudante egresso com as atividades laborais e as mazelas do “moderno” sistema de trabalho do capital, por exemplo: a uberização.

Em nossa concepção, o processo de uberização foi generalizado em todo o país, porém, foi estudado na Paraíba, a partir da raça, cor e nível de

⁶ No momento em que estávamos desenvolvendo este conteúdo (09/07/2024), o Congresso Nacional aprovou “novíssimas” mudanças no “novíssimo” Ensino Médio. Isto é: Aumento da carga horária para disciplinas obrigatórias, que passou de 1.800 (previstas na BNCC), para 2.400 horas, e houve uma redução de 50% no tempo das disciplinas optativas (itinerários formativos escolhidos pelos estudantes dos cursos técnicos), de 1200 horas para 600 horas. No momento, não podemos analisar e avaliar este contexto. https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/10/veja-o-que-muda-com-o-novo-ensino-medio-aprovado-pelo-congresso.ghtml?UTM_SOURCE=gmail&UTM_MEDIUM=share-bar-app&UTM_CAMPAIN=materias. Acessado aos 09/07/2024.

escolaridade e renda, com egressos do Ensino Médio. De acordo com Paz (2023, p. 37 – 39, grifo nosso), a uberização dos jovens egressos do Ensino Médio na Paraíba:

[...] o nível de escolaridade dos trabalhadores do setor de transporte [...] foi possível constatar uma predominância de trabalhadores que possuíam ensino médio completo. *Estes foram chamados de “Entregadores de moto. São trabalhadores que fazem entregas via moto, neste caso, foi observado um salário médio mensal de R\$ 1.500,00. A remuneração média por hora trabalhada é de R\$ 9,40.*

A partir da situação posta, observamos que os jovens durante o ensino médio, não contam com esse conhecimento prévio das práticas laborais e os sentidos e os significados salariais que os esperam, tendo em vista que ao longo do tempo, a terceirização e a uberização precarizam efetivamente as condições de vida dos trabalhadores e, contraditoriamente, o aparato tecnológico adquirido pelas plataformas.

No caso do trabalho uberizado, vem com o intuito de beneficiar apenas as grandes empresas capitalistas que obrigam todos os trabalhadores a conviverem, sem preparo prévio com as novas modalidades de emprego, que de forma geral vem gerando insatisfações, conflitos sociais, por meio de fechamentos de vias públicas com várias possibilidades de greves.

A principal característica que podemos associar as práticas laborais obrigatórias do sistema de trabalho por meio da uberização, junto às prerrogativas dos Referenciais Curriculares da Paraíba, é que a partir do momento em que o documento traz um processo de formação para o trabalho, por meio do desenvolvimento e transformação do jovem pautado na individualidade, integrando de forma relevante as atividades desenvolvidas durante o ensino médio, entendemos que essa formação para o trabalho na perspectiva do desenvolvimento individual está de acordo com o *modus operandi* do atual sistema que opera o atual mercado de trabalho. Ou seja, o sujeito deveria fazer parte de um processo coletivo, porém,

Em vez dele fazer parte de uma economia colaborativa e ter o sentimento que ele é parte de um processo de colaboração social, o

sentimento dele só pode ser cada vez mais individualista. (REPORTER BRASIL – Documentário – A Uberização do Trabalho⁷).

Nesta mesma linha de raciocínio, Carvalho (2022, p. 6 - 7), afirma que os Referenciais Curriculares da Paraíba enfatiza bastante a consideração do aluno como sujeito ativo e autônomo, mas com o percurso individual e não associado a processos coletivos e comunitários, fomentando a todo tempo a formação para o trabalho.

Acrescentamos que o documento vai mais além das descrições que defendem as considerações do estudante enquanto sujeito. Os Referenciais Curriculares da Paraíba elegem a formação integral do sujeito, incluindo a formação cidadã de forma integrada à formação para o mercado de trabalho (que trabalho o espera?). O documento defende que:

No âmbito do Ensino Médio que se apresenta a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, essa organização é fundamentada pela perspectiva de formação integral dos sujeitos, pondo em relevância a formação cidadã de forma integrada à formação para o mundo do trabalho, essencialmente, pelas premissas que indicam que deve ocorrer nesta etapa da educação básica atividades que fomentem a formação integral dos sujeitos. Paraíba (2021, p. 27).

Portanto, reiteramos ainda como contraditórias as afirmações propostas pelo documento em relação à formação integral dos estudantes em relação ao mercado de trabalho. Especialmente no tocante ao processo histórico do conceito de trabalho e seus objetivos para transformação da natureza em mercadorias necessárias para suprir as necessidades humanas. Segundo o documento,

A capacidade humana de transformar a natureza ao seu redor por meio do trabalho é, sem lugar a dúvidas, uma das características mais significativas que diferenciam o ser humano dos demais seres vivos. O trabalho sistematizado, planejado e, sobretudo, intencional, é o principal mecanismo utilizado pela humanidade para produzir transformações de acordo com suas necessidades, tendo evoluído progressivamente ao longo da história (Paraíba, 2021, p. 28).

⁷ Fonte:

https://reporterbrasil.org.br/documentarios/gig/?fbclid=IwZXh0bGhZW0CMTAAAR0cQdRv1BoiMZOqv1S6mP8WUA3iiernt9A7fWT8kCF9cd8o_YxgiR0deF0_aem_8WI_3hWYs0OUfH6oPFOeyQ&fbclid=IwZXh0bGhZW0CMTAAAR0cQdRv1BoiMZOqv1S6mP8WUA3iiernt9A7fWT8kCF9cd8o_YxgiR0deF0_aem_8WI_3hWYs0OUfH6oPFOeyQ . Acessado aos 12/07/2024.

O documento paraibano se equivoca de forma nítida, porque é sabido que o sistema de produção capitalista, no sentido da transformação da natureza e dos seres humanos em mercadorias, não se trata unicamente de interesses para suprir as necessidades humanas, se trata de transformar a natureza em mercadorias com obsolescências programadas, em atendimento exclusivo à reprodução ampliada do capital, e a permanente divisão e individualidade social. Em relação aos trabalhadores, é exigido do sistema do capital a exploração do trabalho enquanto única mercadoria para ser vendida ao sistema. De acordo com Padilha e Navarro (2007, p. 19):

[...] ao longo do desenvolvimento do processo de trabalho nos séculos XIX e XX, apesar de algumas transformações e crises, não houve uma verdadeira ruptura com o caráter capitalista do modo de produção e com seu complexo plano ideológico de fragmentação da subjetividade para facilitar a manutenção de seu projeto hegemônico. Exemplos disso são a apologia do individualismo, o aumento do desemprego, da intensificação e da precarização do trabalho nos diferentes setores da economia.

Esta leitura evidencia os equívocos do conteúdo do documento curricular paraibano, analisado apenas em fragmentos de textos, e não discutido com indicativos teóricos e metodológicos. Pois este tipo de conteúdo, que trata da crítica ao trabalho, situado na Geografia do Trabalho, nem comparece nas propostas do NEM, tampouco na BNCC (2018), menos ainda no documento curricular paraibano.

Finalmente, consideramos, suficiente, mas não conclusiva, a temática relacionada ao mundo do trabalho no documento curricular paraibano. Apesar de entendermos que se trata de uma temática importante para ser discutida e apreendida no espaço escolar, junto ao corpo docente e discente.

Em relação à organização curricular de Geografia no documento paraibano, queremos enfatizar nesta análise os principais pontos que emitem e abrem espaços para críticas e contradições em relação ao corpo docente, discente, assim como a forma e o conteúdo que está disposto na estrutura curricular.

Na discussão inicial para a apresentação da estrutura curricular do documento paraibano, há um destaque importante de exigência para os professores, que deixa claro que o professor deve atentar para os cumprimentos

das competências já desenvolvidas pelo estudante de Ensino Médio, no Ensino Fundamental.

Por isso é possível analisar que o professor necessariamente deve ter domínio de conteúdos inerentes ao ideário de construções coletivas valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes, as fundamentações históricas que construíram os conhecimentos prévios do estudante ao longo do Ensino Fundamental, as vivências e práticas espaciais do estudante em seu cotidiano até aquele momento de inserção no Ensino Médio, o comportamento social e cultural das práticas regionalistas daquele estudante, e ainda compreender todos estes conteúdos “aplicados e desenvolvidos”, ao longo da história da comunidade escolar, como segue,

Por fim, enfatizamos que o professor deve atentar para o fato de o estudante do Ensino Médio já ter desenvolvido competências e habilidades que foram construídas ao longo do Ensino Fundamental e que, no Ensino Médio, cabe ao professor ampliar esses horizontes, ou seja, não dá para pensar que o estudante do Ensino Médio é uma caixinha vazia onde o professor irá preenchê-la com objetos de conhecimento pré-estabelecidos e por ele selecionados. Mas, há de haver uma construção coletiva, que valorize os conhecimentos, as histórias, as vivências e os regionalismos dos/das estudantes e da comunidade escolar (PARAÍBA, 2021, p. 411).

Em nossa leitura, é impossível para o professor de Geografia realizar essa conexão entre conteúdos diversos, em função da carga reduzida pela BNCC (2018), de apenas pouquíssimas aulas disponíveis para a disciplina de Geografia.

Junto a isso temos ainda as políticas públicas do estado da Paraíba, que são constituídas especificamente para degradar e precarizar a atividade docente e a educação como um todo, no sentido da privatização e dos contratos temporários, isso sem dúvida desestimula o professor a estudar e desenvolver novos conteúdos, como os já citados acima, a partir de pesquisas extensas que exigem muito mais tempo de estudo e pesquisa de campo. Pois,

Atualmente, vemos nas políticas públicas do país e do estado da Paraíba, fortes indícios de uma tendência a esse modelo de escola. Este movimento pode acarretar ampliação significativa da precarização do trabalho docente e alterações nos processos de contratação de professores (Carvalho e Rodrigues, 2019, p. 4273).

Por isso entendemos que a ampliação de horizontes para os estudantes do Ensino Médio, exige uma carga de leitura geográfica significativa, vinculada à pesquisa e ao ensino, assim é possível visualizar uma construção coletiva, que valorize os conhecimentos, as histórias, as vivências e os regionalismos dos/das estudantes e da comunidade escolar de acordo com o documento paraibano.

Em análise à estrutura curricular com segue no quadro abaixo, podemos descrever os conteúdos de Geografia a partir dos conteúdos, denominados de Objetos de Conhecimento e de seus Objetivos de Aprendizagem. Na 1ª Série do Ensino Médio, observamos:

Quadro I – Conteúdos (Objetos de Conhecimento) e Objetivos (Objetivos de Aprendizagem) Organização Curricular do Referencial Curricular da Paraíba para o Ensino Médio (1º Série).

1ª Série	
Conteúdos (Objetos de Conhecimento)	Objetivos (Objetivos de Aprendizagem)
<p><u>Geografia Humana</u></p> <p>1 - Origem e evolução da Geografia.</p> <p>2 - Objetos de estudo para a compreensão do espaço geográfico.</p> <p>3 - Paisagem e lugar: conceitos fundamentais à compreensão do espaço geográfico.</p> <p>4 - Território e região: expressões do espaço geográfico.</p>	<p><u>Geografia Humana</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender a origem e a evolução da Geografia, bem como seus objetos de estudo e suas categorias de análise a fim de compreender a importância desse campo de conhecimento para as sociedades. • Conhecer alguns conceitos, temas, problematizações e perspectivas de análise da ciência geográfica
<p><u>Cartografia</u></p> <p>1 - Fundamentos de cartografia.</p> <p>2 - A linguagem dos mapas.</p> <p>3 – Projeções cartográficas.</p> <p>4 – Coordenadas geográficas, movimentos da Terra⁸ e fusos horários.</p> <p>5 - Novas tecnologias e suas aplicações nas representações cartográficas.</p>	<p><u>Cartografia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar os referenciais de orientação e localização no espaço geográfico. • Compreender o sistema de coordenadas geográficas e saber utilizá-las para representar e localizar fenômenos naturais e antrópicos na superfície terrestre.

⁸ Movimentos da Terra, comparece em Geografia Física de acordo com Carvalho (2022, p.10).

	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os motivos da criação dos fusos horários e aprender a calcular suas variações entre os vários pontos da Terra. • Identificar a importância dos sistemas de informação geográfica e do geoprocessamento como técnicas de interpretação do espaço geográfico.
<p><u>Geografia Física</u></p> <p>1 - A origem da Terra: como tudo começou?</p> <p>2 - A importância das rochas, dos minerais e dos solos para os seres vivos.</p> <p>3 – Estruturas geológicas e placas tectônicas.</p> <p>4 - Formação e transformação do relevo.</p> <p>5 - Tempo atmosférico e clima.</p> <p>6 – Formações vegetais e domínios morfoclimáticos.</p> <p>7 - Hidrogeografia: estudo das águas do planeta Terra.</p> <p>8 - Recursos Naturais e Fontes de Energia.</p>	<p><u>Geografia Física</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento sobre as teorias acerca do surgimento do Universo e dos planetas, bem como sobre o/a surgimento/evolução da vida e a dinâmica da Terra no sistema solar. • Entender a dinâmica dos componentes naturais (estrutura geológica, solos, vegetação, clima e recursos hídricos), para compreender o modo como o homem intervém sobre o espaço. • Sistematizar conhecimentos da climatologia, da meteorologia, da geologia, da geomorfologia e da pedologia que possibilitem ao aluno realizar análises sobre os climas e suas implicações na organização do espaço geográfico, nas diferentes formações vegetais e nos domínios morfoclimáticos, bem como elencar a importância de alguns recursos naturais e de fontes energéticas para a economia mundial e para as sociedades.

Fonte: Referencial Curricular da Paraíba (2021).

No Quadro I, observamos a disparidade ou distribuição desigual tanto das Unidades Temáticas quanto dos Conteúdos e Objetivos da estrutura curricular dos Referenciais Curriculares da Paraíba. A desproporcionalidade dos conteúdos acarreta o desaparecimento da compreensão espacial e territorial dos estudantes. Isso porque a noção e compreensão de espaço e de território surgem do entendimento por meio do conhecimento da Geografia, pautado na

leitura da descrição e distribuição espacial que formam a base material para a reprodução da vida social.

Também procura compreender as relações entre as condições e a qualidade de vida social sob um determinado modo de produção, como já discutimos anteriormente na concepção de David Harvey (2014). Além do que, o autor aponta indicativos teóricos de que a forma e o conteúdo do conhecimento geográfico dependem do contexto coletivo e social. Isso nos permite confirmar uma preocupação objetiva da Geografia humana desde sempre com estudos direcionados para a sociedade. Isso não seria diferente para o ensino propedêutico, especialmente a 1ª série do Ensino Médio da Paraíba.

A mesma perspectiva deve e pode ser pensada para a compressão social e humanística do território, logo no primeiro ano do ensino Médio, especialmente na construção das relações de poder político, social e econômico, conseqüentemente as formas de organização proposta pelo modo capitalista de produção. Conforme visto no Quadro I, a temática relacionada à Geografia humana traz conteúdos insuficientes para serem trabalhados durante o período dessa série, principalmente porque os conteúdos de Geografia humana são sufocados pela Cartografia e pela Geografia física.

Na disposição do quadro são apenas 4 conteúdos de Geografia Humana, na seguinte ordem: 1 - Origem e evolução da Geografia; 2 - Objetos de estudo para a compreensão do espaço geográfico; 3 - Paisagem e lugar: conceitos fundamentais à compreensão do espaço geográfico; 4 - Território e região: expressões do espaço geográfico.

Diferentemente da 2ª e 3ª série que compõe um quadro voltado para os conteúdos de Geografia humana e suprime os demais, a qual deveria ser distribuído com proporções adequadas entre si, desde a primeira série, tendo em vista que nenhum professor terá tempo suficiente para trabalhar estes conteúdos com a drástica redução da carga horária sofrida de Geografia pela BNCC (2018). Isso significa que na 1ª Série do Ensino Médio, temos um conteúdo reduzido em relação à Geografia humana e um excesso de conteúdo de Geografia física.

Salientamos outra preocupação em relação ao desaparecimento da Geografia, timidamente ela volta a aparecer na Trilha de Aprendizagem do

Itinerário, apresentada com uma Unidade Curricular denominada de “Espaço Geográfico: ações antrópicas e meio ambiente”, porém, o tempo disponível para se trabalhar este tema é de apenas 1h/a por semana, somando um total de 80 h/a por ano.

Tendo em vista a importância dos debates em relação ao meio ambiente na atualidade, não só na Paraíba, mas inclusive na escala mundial, principalmente com os avanços do Agronegócio, com seu modelo de agricultura capitalista, com desmatamento, uso inadequado de agrotóxicos, conflitos no campo e a questão agrária como um todo, é impossível trabalhar esse tema em apenas 80 h/a anual, especialmente para a 1ª Série do Ensino, que está iniciando os preparativos para o ensino superior.

Entendemos que o conteúdo deve ser trabalhado em sua totalidade, partindo do princípio de que o estudante, possa, pelo menos entender, neste período, os elementos básicos que citamos anteriormente, incluindo consumismo e a produção de lixo, tanto nos espaços urbanos quanto nos espaços agrários. Em nossa concepção, se trata de uma propositura equivocada diante do Referencial Curricular da Paraíba, seja a forma de distribuição dos conteúdos, seja o tempo disponível para o professor trabalhá-los.

No quadro a seguir (quadro II), elencamos os objetivos de conhecimento e objetivos de aprendizagem definidos nos Referenciais Curriculares para a 2ª série.

Quadro II – Conteúdos (Objetos de Conhecimento) e Objetivos (Objetivos de Aprendizagem) Organização Curricular do Referencial Curricular da Paraíba para o Ensino Médio (2021, Res. 410/2021).

2ª Série	
Conteúdos (Objetos de Conhecimento)	Objetivos (Objetivos de Aprendizagem)
<p>1 - A construção e as regionalizações do território paraibano e brasileiro.</p> <p>2 - Povos brasileiros e a construção da nação brasileira.</p> <p>3 - Características geofísicas, sociais, humanas, econômicas e culturais das regiões da Paraíba e do Brasil.</p> <p>4 - O mundo rural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro. • Reconhecer o papel dos imigrantes na organização territorial e na formação dos povos brasileiros. • Caracterizar o espaço agrário na perspectiva de entender os conflitos por terras no Brasil, o processo de

<p>5 - O espaço rural brasileiro: das ligas camponesas aos massacres atuais de populações tradicionais.</p> <p>6 - A modernização da agricultura e os complexos agroindustriais.</p> <p>7 - Brasil: potência agropecuária.</p> <p>8 - A importância da agropecuária no estado da Paraíba</p> <p>9 - Urbanização: um mundo interligado por redes.</p> <p>10 - A urbanização paraibana e brasileira no contexto geopolítico mundial.</p> <p>11- Conflitos socioambientais e planejamento urbano.</p> <p>12 - Redes: transportes, comunicações e trabalho.</p> <p>13 - Características gerais da população mundial.</p> <p>14 - Teorias demográficas.</p> <p>15 - Migrações: do êxodo rural aos refugiados.</p>	<p>modernização do campo e a importância da agropecuária para o Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características gerais das indústrias e diferenciar o processo de industrialização no mundo. • Compreender os diferentes processos de urbanização no tempo e no espaço e entender o dinamismo da urbanização brasileira a partir do século XX. • Analisar a qualidade de vida e os desafios socioambientais históricos enfrentados nos espaços urbanos. • Conhecer e comparar as principais teorias demográficas e suas consequências na organização das sociedades. • Identificar as diferentes causas que levam à migração de pessoas na Paraíba, no Brasil e no mundo e as mudanças no mundo do trabalho. • Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados.
--	---

Fonte: Referencial Curricular da Paraíba (2021).

A distribuição equivocada segue o princípio para a 2ª série (Quadro II) e a 3ª série (Quadro III) do Ensino Médio, submetendo à 2ª série um tema que faz parte da organização do espaço paraibano, que é: “Práticas socioculturais e a concepção de sustentabilidade dos lugares e territórios”. De início, temos uma grande questão voltada para a perspectiva teórico-conceitual, tanto de “lugar”, quanto de “território”. São conceitos caros para a Geografia e que é importante que o estudante tenha pelo menos a noção dos seus sentidos e significados.

A partir da compreensão desses conceitos, é possível iniciar as territorialidades derivadas dos mesmos como, por exemplo, as práticas socioculturais e a própria concepção de sustentabilidade. Lembrando que o professor de Geografia, conta com o desafio da redução da carga horária em

sala de aula, ou seja, apenas 45 minutos por semana para trabalhar estes temas sem a perspectiva de realização de trabalho de campo com os estudantes.

No quadro a seguir (quadro III), apresentamos os objetivos de conhecimento e objetivos de aprendizagem definidos nos Referenciais Curriculares para a 3ª série.

Quadro III – Conteúdos (Objetos de Conhecimento) e Objetivos (Objetivos de Aprendizagem) - Organização Curricular do Referencial Curricular da Paraíba para o Ensino Médio (2021, Res. 410/2021).

3ª Série	
Conteúdos (Objetos de Conhecimento)	Objetivos (Objetivos de Aprendizagem)
<p>1 - Territórios e fronteiras.</p> <p>2 - A geopolítica no pós-guerra.</p> <p>3 - Regionalização do espaço mundial.</p> <p>4 - O fenômeno da Globalização e suas diferentes dimensões.</p> <p>5 - Blocos econômicos.</p> <p>6 - Entre países e transnacionais: as grandes potências globais.</p> <p>7 - Focos de tensão na América Latina; na África; na Europa e na Ásia.</p> <p>8 - Desenvolvimento humano, objetivos do milênio e da agenda 2030</p> <p>9 - Geopolítica dos recursos naturais</p> <p>10 - Geopolítica dos alimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as relações de poder que se processam no espaço geográfico e que fundamentam a existência dos territórios. • Entender o contexto geopolítico da bipolaridade e o processo de mudanças políticas e territoriais promovidas no pós-guerra. • Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização. • Analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões. • Identificar, localizar e discutir sobre os principais focos contemporâneos de tensão étnico/político/cultural/religioso e econômico na América Latina; na África, na Europa e na Ásia. • Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que visem à resolução de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social.
--	---

Fonte: Referencial Curricular da Paraíba (2021).

Na 3ª Série, os itinerários compõem-se intitulados de: Globalização e Meio Ambiente. O contexto da globalização é complexo e precisa-se de tempo de estudo para compreendê-lo, pois não se trata de um processo simples de homogeneização das coisas e costumes da sociedade, ele envolve entendimento sobre questões históricas deste processo.

[...] enfocando como se deu o andamento do processo de criação e instalação nos espaços nacionais pelos Estados, que são os responsáveis pela construção de normas para a reprodução do capital no território, e as contradições existentes neste processo de *globalização*. A globalização como perversidade, enfocando a violência do dinheiro e da informação na busca da mais-valia universal, e por fim, a globalização como pode ser, ou seja, uma outra globalização a serviço da cidadania. Farias (2010. p. 254).

Neste contexto, salientamos que há um desgaste de sobrecarga para o professor trabalhar este tema, é notório que não é possível ensinar um conteúdo de tanta relevância em período tão curto de tempo.

Em se tratando de meio ambiente, é previsível que o tempo não permita ao professor desenvolver questões relevantes como: aquecimento global, perda da biodiversidade, escassez das águas, desmatamento, movimentos sociais, impactos das atividades turísticas no espaço rural, dentre outros. Tudo isso em um tempo reduzido para 1 aula semanal e apenas 40h/a. Na 3ª Série, o Referencial Curricular da Paraíba propõe 40 horas aula por ano para trabalhar com Globalização e Meio Ambiente.

Por fim, destacamos nosso entendimento da análise a respeito das Competências Gerais da Formação Básica para Geografia. Iniciamos esse debate por meio das proposituras e estímulos dados pelos Referenciais Curriculares da Paraíba sobre o Mundo do Trabalho. Devemos refletir que o

conceito de trabalho, projeto de vida e empreendedorismo estão imbricados diretamente nos pêndulos do capitalismo moderno, portanto, são atividades laborais modernas.

Os Referenciais projetam como competências: trabalho, projeto de vida e empreendedorismo, e propõem:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Paraíba (2021, p. 658).

É sabido que o estado da Paraíba não tem nenhum programa efetivo intermediado por políticas públicas que culminem com a formação dos jovens paraibanos. Os espaços de trabalho e de emprego da juventude paraibana estão pautados nas empresas capitalistas modernas como AEC, UBER, 99, etc. São empresas que seguem as formas e os conteúdos do trabalho fundamentados na exploração, expropriação e subordinação do trabalho ao capital. Não existe liberdade, nem autonomia, menos ainda possibilidade de consciência crítica no regime de trabalho das empresas privadas.

Porém, os Referenciais estão convergindo para a formação de um estudante trabalhador produtivista no âmbito das grandes corporações. Por isso, sugere uma argumentação voltada para o desenvolvimento de projetos pessoais utilizando as Ciências Humanas e Sociais, especificamente na Geografia que está proposta nos referenciais. Isso ilumina a proposta de empreendedorismo. Por isso, há o discurso do Estado, em relação ao empreendedorismo, com campanhas vagas de conteúdos objetivos para a realidade dos estudantes paraibanos. Neste sentido, ressaltamos que nossa leitura é consoante à de Ricardo Antunes a respeito deste conceito. Para o autor,

[...] o empreendedorismo é muito ideológico, porque *vai* incentivar no trabalhador que não tem nada, a ideia de ser patrão ou patroa de si próprio e ganhar um dinheiro, que tira da condição de assalariado. [...] o empreendedorismo e mais esse movimento de saída em busca de qualquer trabalho, cria uma ilusão da prosperidade. O empreendedorismo é um "mito", que se fortalece em meio ao alto desemprego, ao enfraquecimento das políticas sociais do Estado e às novas tecnologias. Desobriga o Estado das suas políticas públicas e

sociais, desobriga o Estado do seguro desemprego e do mínimo de dignidade para a população. Antunes (2021)⁹.

Por este e outros motivos, consideramos que as reformas neoliberais na educação brasileira e paraibana, em linhas gerais, tem influenciado, governantes, gestores e a própria sociedade a forçar a implementação de uma formação com qualificação eminentemente profissionalizante e cada vez mais técnica, isso é o que comparece em todas as escolas paraibanas, com maior ênfase nas séries relativas ao Ensino Médio que está proposto nos Referenciais Curriculares da Paraíba.

⁹https://www.google.com/search?q=ricardo+antunes+fala+sobre+empreendedorismo&rlz=1C5GCCM_en&oq=ricardo+antunes+fala+sobre+empreendedorismo&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigAdIBCjE4NzExajBqMTWoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:4d2cef1a,vid:lqC8yEuFDAs,st:0. acessado aos 18/07/2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a leitura geográfica que aqui fizemos, foi possível compreender a importância e a dificuldade que temos para responder às perguntas que aqui fizemos.

Porém, com os elementos que construímos ao longo da nossa pesquisa, e por meio das vivências em sala de aula, constatamos que a partir da redução drástica da Carga Horária e a dispersão dos conteúdos científicos, fundantes da Geografia, entre outras disciplinas, difundidas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, corre-se o risco sim, de ocorrer o desaparecimento da Geografia.

Destacamos que não ocorreria apenas no ensino estadual da Paraíba, mas em escala global, tendo em vista que, na organização curricular, temos para a 1ª série do Ensino Médio, nas Trilhas de Aprendizagem do Itinerário, apenas 1 h/a por semana para a Unidade Curricular que abrange a discussão teórico-conceitual sobre o espaço geográfico, as ações antrópicas e o meio ambiente.

Isso aconteceria não apenas pelos motivos citados anteriormente, mas também pelo que vimos a partir das políticas educacionais brasileiras, que a partir das mudanças curriculares que foram impostas a Educação básica, a citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável pela adequação das escolas, a própria Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), modificando a estrutura da última etapa do ensino básico e, posteriormente, a reformulação dos documentos curriculares dos estados, ou seja, esse trágico desaparecimento, é proposto pelo sistema educacional, por meio de resoluções e legislações específicas.

Do ponto de vista curricular, afirmamos que a Geografia deve contribuir com a formação do estudante, durante todo o processo educacional, desde os anos iniciais até o ensino médio, tendo importância também no processo de formação da pessoa crítica em relação às mudanças ocorridas na sua realidade ao longo da vida.

É plausível que este ser social, tenha uma perspectiva crítica no tocante à conjuntura econômica social e política inerentes ao modo capitalista de

produção, ou seja, entendemos que é necessário um currículo pautado na integridade conjunta das prerrogativas do sistema de produção, o qual ele está inserido, especialmente em relação ao mundo do trabalho e da cidadania.

Isso faz do ser humano, um ser de transformação, inclusive da realidade escolar que temos hoje, assim como evita o esfacelamento da Geografia frente ao processo destrutivo do neoliberalismo, retirando o ideário de massificação da escolarização para o trabalho negando efetivamente as definições curriculares, por resultados ou competências. Isso já foi dito, que dessa forma, não é possível se provir de acesso ao conhecimento.

Diante às afirmações e resultados apresentados a partir da análise dos Referenciais Curriculares da Paraíba, é possível contextualizar que este documento para o ensino médio, não dá conta da realização das propostas ali inseridas para a Geografia, tanto do ponto de vista teórico conceitual, quanto à leitura vinculada ao mundo do trabalho para o estudante egresso. A mesma forma, se faz em relação às definições dispostas na estrutura curricular em relação ao mundo do trabalho por meio dos dispositivos curriculares da Geografia.

Como já discutimos anteriormente, a concepção de espaço na Geografia é uma categoria de análise que pesa sobre a questão do tempo em sala de aula. Portanto, essa concepção comparece na 1ª série, intitulada nas Unidades Curriculares do Itinerário. Queremos ressaltar que em apenas 1h/a por semana, não é possível trabalhar esse tema, especialmente porque ele está vinculado às ações antrópicas e ao meio ambiente, contabilizando um total de apenas 80 h/a por ano, tendo em vista que a concepção de espaço na Geografia deve ser vista a partir da dicotomia com o tempo.

Já na 2ª série, as categorias de análise da Geografia comparecem junto às práticas socioculturais. Neste sentido, o professor deveria trabalhar este conteúdo junto às categorias: território e lugar. Consideramos também como temáticas extremamente importantes e delicadas que exigiriam muito tempo para preparo do material didático. Porém, seguem as mesmas prerrogativas de carga horária.

Na 3ª série do Ensino Médio, a situação se torna muito mais complicada. É aí que os Referenciais comprometem a Geografia, em relação ao conteúdo e ao tempo-aula. Isso reduz o tempo-aula em 50% para uma temática que envolve o contexto da Globalização e repete o conteúdo de Meio Ambiente, ou seja, 1h/a por semana, de um total de apenas 40h/a anuais. Isso é recorrente, tanto na estrutura orgânica do currículo quanto nas trilhas de aprendizagem do itinerário.

Especificamente na Geografia, pudemos identificar que o documento manteve conteúdos importantes em Geografia humana, mas reduzidos na 1ª série, porém, consideramos excessivos nas 2ª e 3ª séries, incluindo nas competências gerais: conhecimento, pensamento crítico, crítico e criativo, comunicação e, cultura digital, trabalho e projeto de vida. Consideramos excessivos para o tempo disponível em sala de aula e com grande dificuldade de afastamento para o professor se qualificar profissionalmente aqui na Paraíba.

E, por último, qual a Geografia que queremos? De antemão, precisamos entender a necessidade de se ensinar e de aprender a Geografia que queremos, especialmente que seja específica com as características do estado da Paraíba, com dimensões direcionadas para a compreensão do espaço universal. Que seja trabalhada com as especificidades da realidade do estudante (sujeito social).

Com isso em mãos, podemos lutar resistentemente por um conhecimento geográfico que atenda também um saber adquirido pelas experiências anteriores e que seja codificado e transmitido socialmente “como parte do aparato conceitual com o qual os indivíduos e grupos enfrentam o mundo” (Harvey, 2001).

Além do que é necessário entender esse conhecimento geográfico fundamentado em uma concepção de espaço que reúna descrição e análise das espacialidades desenvolvidas pela sociedade capitalista (iniciada no processo de educação básica, contemplada no ensino médio e levada para ensino superior), tudo isso regulamentado pelos Referenciais Curriculares da Paraíba.

Assim é possível, desenvolver condições materiais de forte resistência, a partir de alguns gestores, coordenadores e professores que constituam

instrumentos contrários às mazelas das políticas neoliberais da educação brasileira e paraibana.

Como resultado, vislumbramos uma Geografia, vista como um instrumento de luta e resistência, feita por seus conteúdos, instrumentalizando os estudantes com pensamento crítico perante o espaço global.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de *et al.* **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia.** Marília: Lutas Anticapital, 2021.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
- ALVES, Jessica Gomes; OLIVEIRA, Maria Rosangela dos Santos. **A geografia e o ensino médio da Paraíba: uma análise curricular.** In.: IV congresso nacional de educação. 2023
- ANDRETTA, F. C. **Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas.** in. perspectiva, Erechim. v.37, n.140, p. 93-102, dezembro/2013.
- ANASTÁCIO, C. D.; SILVA, D. M. S. **A geografia escolar e a reforma do Ensino Médio.** 2022
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- 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. 1998a.
- 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. 1998b.
- BRASIL. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações **Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues; CRACEL, Viviane Lousada. **O raciocínio geográfico na BNCC a partir de metodologias ativas**. In.:14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. 2019

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; SOUTO, Gabriel da Silva; SAMPAIO, Mariane Aparecida Marques. **Temáticas físico naturais no ensino de geografia do Ensino Médio: análise da BNCC e do Currículo da Paraíba**. In.: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. 2022.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; Rodrigues, Raphaela Barbosa de Farias. **Gerencialismo privado na educação pública: o instituto de corresponsabilidade pela educação (íce) na Paraíba**. In.: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. 2022.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. *et al* (orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ, Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

DIAS, A. M. L. **A revista do ensino e a geografia escolar (1932 – 1942): inovações educacionais na Paraíba**. João Pessoa, 2021. 181f. Tese de Doutorado em Geografia.

FARIAS, Cleilton Sampaio de. Resenha: **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p. In.: Revista de Geografia. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 27, n. 1, jan/mar. 2010

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, M, C. de; BICCAS, M. S. **História da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo. Cortez, 2009. (Biblioteca básica da História da educação brasileira; vol. 3)

GIROTTI, E. D. **dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal**. Geo UERJ, São Paulo, 2016.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOMIDES, F. P. **Nova reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/17): desvelando a proposta curricular do Estado da Paraíba.** João Pessoa, 2022. 172f. Tese de Doutorado em Educação.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações.** 5. Ed. Edições Loyola – São Paulo, 2014.

HARVEY, W. David. **Geografia.** In: Dicionário do Pensamento Marxista / Tom Bottomore, editor; Laurence Harris, V.G. Kierman, Ralph Miliband, co-editores; [tradução Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães]. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor., 2001, p. 162-165.

LEHER, R. **Um Novo Senhor da Educação? A Política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Revista Outubro, Ed. 03, 1999. <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-bancomundial-para-a-periferia-do-capitalismo/> Acesso em 25 de julho de 2024.

LIMA, Maria Beatriz Figueiredo; MONTEIRO, Maria Carolina Gomes; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. **A escola cidadã integral de ensino médio na paraíba: um estudo acerca da sua implantação e o papel do(a) professor(a) de geografia.** In.: XX Encontro Nacional de Geógrafos e Geógrafas. 2022.

MARTINS, Rosa E. M. W. **A trajetória da geografia e o seu ensino no século XXI.** In: TONINI, I.M. (org). O Ensino de geografia e suas composições curriculares. Editora Mediação. Porto Alegre, 2014.

MOREIRA, R. **O que é geografia.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense. 2009

MOREIRA, Ruy. **A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia.** GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

MOREIRA, Ruy. **Repensando a Geografia.** In: SANTOS, Milton (Org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. **Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo.** In.: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004>

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba,** 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A geografia: pesquisa e ensino.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). Novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Geografia no currículo escolar brasileiro (1837- 1942)**. In: Revista de educação, cultura e meio ambiente- dez.-N° 12, Vol II, 1996.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil**. In: Terra Livre, n.15, São Paulo, 2000, p.129-144.

ROCHA, Genylton Odilon. R. da. **O ensino de geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais**. Revista Contrapontos – Eletrônica, vol.10 – n.1 – p.14-28/jan-abr 2010.

SAFADI, Sandro de Oliveira. **Resenha: Pensar e ser em Geografia**. Ateliê Geográfico Goiânia-GO v. 2, n. 1 maio/2008 p.144-149.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUSA, Alex Cristiano de. **Neoliberalismo, Reforma do Ensino Médio no Brasil e suas implicações sobre a educação geográfica**. Revista de Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 22 (2018), e26, p. 01-12. Universidade Federal de Uberlândia.

SOUZA, Thiago Tavares de. **História da Geografia Escolar: Um estudo da Cultura escolar através da narrativa de uma professora**. Dissertação de mestrado. Rio Claro, 2011.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós LDB 9394/96**. Revista Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação. Rio de Janeiro, v. 12, 45, p. 925-944, out./dez. 2004.http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 25 de julho de 2024.

YOUNG, Michael, F. D. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202. 2014

