



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

GABRIEL DA SILVA SOUTO

**MODIFICAÇÕES OCASIONADAS PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA  
PARAÍBA: A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO**

CAMPINA GRANDE - PB  
2024

GABRIEL DA SILVA SOUTO

**MODIFICAÇÕES OCASIONADAS PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA  
PARAÍBA: A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

**Área de concentração:** Geografia da Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Sérgio Murilo Santos de Araújo  
**Coorientador:** Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

CAMPINA GRANDE - PB  
2024

S728m

Souto, Gabriel da Silva.

Modificações ocasionadas pela reforma do ensino médio na Paraíba: a disciplina de geografia no currículo / Gabriel da Silva Souto. – Campina Grande, 2024.

55 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Sérgio Murilo Santos de Araújo, Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho".

Referências.

1. Geografia – Estudo e Ensino. 2. Currículo – Reformas Educacionais – Ensino Médio – Neoliberalismo. 3. Reforma do Ensino Médio – Disciplina de Geografia – Campina Grande-PB. I. Araújo, Sérgio Murilo Santos de. II. Carvalho, Luiz Eugênio Pereira. III. Título.

CDU 911(07)(043)

GABRIEL DA SILVA SOUTO

**MODIFICAÇÕES OCASIONADAS PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA  
PARAÍBA: A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

**Área de concentração:** Geografia da Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **SERGIO MURILO SANTOS DE ARAUJO**  
Data: 17/06/2024 17:23:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Sérgio Murilo Santos de Araújo  
Orientador – UAG/CH/UFCCG

Documento assinado digitalmente  
 **LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO**  
Data: 18/06/2024 09:24:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho  
Coorientador – UAG/CH/UFCCG

Documento assinado digitalmente  
 **ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES**  
Data: 18/06/2024 15:17:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques  
Examinadora Externa – CCEN/UFPB

Documento assinado digitalmente  
 **RAPHAELA BARBOSA DE FARIAS RODRIGUES**  
Data: 18/06/2024 17:04:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues  
Examinadora Externa – Mestra em Educação/UFCCG

Trabalho aprovado em: 05 de junho de 2024.

CAMPINA GRANDE – PB  
2024

A todos os professores e professoras que, apesar de todas as dificuldades, continuam lutando contra os projetos de desmonte da educação pública e de qualidade que, há anos, se arrastam nesse país.

**Dedico**

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Campina Grande, por abrir as suas portas no ano de 2019 para um adolescente, vindo do campo, estudante a vida toda de escola pública e sendo o primeiro da família a ingressar em um curso superior, fato que representou muito mais do que simplesmente cursar uma universidade. Era o começo da realização de um sonho desde a infância, quando, ainda criança, dizia ingenuamente que queria ser professor quando me perguntavam sobre meu futuro. Esse desejo foi crescendo e se fortalecendo ao longo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, onde tive diversos exemplos que me inspiraram a seguir o mesmo caminho um dia.

À força suprema que rege o universo e todas as coisas que fazem parte dele, atuando como a grande energia cósmica e motora sobre o mundo, a qual posso chamar de Deus; sem ela eu não teria conseguido chegar até aqui.

À minha família, em especial minha mãe, Patrícia de Castro, por todo o esforço e compreensão ao decorrer desses mais de cinco anos de graduação, pois sem o seu apoio e amor incondicional eu jamais teria ido tão longe. A senhora é e sempre será a minha referência e exemplo de ser humano a ser seguido. Muito obrigado por tudo! Ao meu pai, Cícero Andrade, pelo auxílio em diversos momentos e apoio nas horas que eu mais precisei. Camilla e Gabriele, minhas irmãs, muito obrigado por todo carinho e cooperação, vocês fazem parte dessa conquista.

Ainda no âmbito familiar, a toda minha família paterna e materna, em especial, minhas tias Letícia Castro e Maria Bernardo, minha avó Severina Bernardo e meu “tio” Gustavo Bruno, que nunca mediram esforços para amparar as minhas necessidades.

A todos os meus amigos da graduação, em especial Alana Melo, Mariane Sampaio, Larissa Lopes e Damião Ferreira, por dividirem muitos momentos ao meu lado, tanto no âmbito acadêmico como pessoal, inclusive uma pandemia que, sinceramente, teria sido muito pior se eu não os tivesse comigo. Fora do âmbito acadêmico, não poderia deixar de agradecer a Elayne Moraes, que desde o Ensino Médio esteve sempre ao meu lado.

À Ismael Neto, sempre presente em cada uma das etapas da escrita e idealização deste trabalho, prestando sempre a sua assistência inabalável. Você é minha inspiração de dedicação e compromisso.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade (GEMAC) que me acolheu com todo o carinho, proporcionando riquíssimos debates, escritas de

trabalhos e participação em projetos de pesquisa. E, assim, estendo também meus agradecimentos para todos os que fizeram e fazem parte desse grupo.

De forma especial ao professor e coorientador Prof. Luiz Eugênio Carvalho, embora impossibilitado de orientar oficialmente esta pesquisa, foi a partir de suas reuniões, debates e conversas realizadas que foi possível haver a concretização dela.

Ao orientador Professor Dr. Sérgio Murilo Santos de Araújo por aceitar orientar o respectivo trabalho.

À banca examinadora, nas pessoas da Prof.<sup>a</sup> Ma. Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues e a Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques, por aceitarem participar desse momento e terem feito a leitura atenciosa deste, contribuindo imensamente com os seus conhecimentos para haver o enriquecimento da presente pesquisa.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), cada um de forma muito singular ao decorrer desses longos anos e por meio das disciplinas ministradas tiveram a sua parcela de contribuição para a minha formação enquanto pesquisador e Geógrafo.

Aos técnicos e funcionários da UFCG pelo atendimento e prestação de serviço quando necessário.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me proporcionou a participação nos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por ter me possibilitado fazer parte do grupo “NEMVEM”, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

A todos os que fizeram parte da turma 2019.1-Diurno, daqueles que iniciaram e que por algum motivo acabaram por sair, até os poucos que estão finalizando; vocês sem dúvidas marcaram essa etapa da minha vida.

Por fim, a todos os que, ao longo da minha existência, contribuíram para a minha formação e a minha construção como ser humano inacabado e em constante evolução.

“Você não sente, não vê, mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo, que uma nova mudança em breve vai acontecer. O que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer”.

*(Belchior)*

## RESUMO

As formas pelas quais ocorreram as recentes reformas educacionais, especificamente na etapa do Ensino Médio, suscitaram questionamentos, visto o impacto que causou para as disciplinas que já faziam parte dos currículos há muito tempo. Por este e outros motivos, torna-se também necessário tecer considerações sobre as formas pelas quais elas chegaram nas diferentes redes de ensino e sob quais discursos foram consolidadas. Portanto, o presente estudo tem por objetivo principal identificar as modificações ocasionadas pela Reforma do Ensino Médio na Paraíba, particularmente, em Campina Grande, com foco na disciplina de Geografia a partir dos currículos de escolas da rede pública e privada. Para alcançar os objetivos específicos, realizou-se uma revisão bibliográfica em autores que discutem temas como Ensino de Geografia, Currículo, Educação, Poder etc., a saber: Sacristán (2000), Albuquerque (2021), Freitas (2018), Raffestin (1993), entre outros. Essa revisão foi acompanhada de análise das principais leis, decretos, portarias e documentos que auxiliaram e orientaram a consolidação dessas modificações na educação, por meio de uma abordagem, sobretudo, qualitativa. Por meio de tais procedimentos, houve a constatação da existência de diferenças na presença/ausência de uma quantidade significativa de aulas de Geografia nas redes estadual, federal e privadas, estando nessa última o maior quantitativo de horas aulas, quando comparada com as duas outras redes. Entretanto, mesmo as duas primeiras sendo públicas, a estadual foi onde houve a maior redução. Assim, foi possível constatar que desde a idealização até a consolidação, a reforma está relacionada com agentes privados, atuando por meio da ideologia Neoliberal que avançou com mais afinco nos últimos anos para a esfera educacional, concebendo-a como mais uma forma de angariar lucros e reproduzir os seus ideais, visando à formação acrítica e a subalternização de uma classe social.

**Palavras-Chave:** Geografia; currículo; reformas; neoliberal; redes de ensino.

## ABSTRACT

The ways in which recent educational reforms have taken place, specifically at the high school level, have raised questions, given the impact they have had on subjects that have been part of the curriculum for a long time. For this and other reasons, it is also necessary to consider the ways in which they have arrived in the different education networks and under which discourses they have been consolidated. Therefore, the main objective of this study is to identify the changes brought about by the High School Reform in Paraíba, particularly in Campina Grande, with a focus on the subject of Geography, based on the curricula of public and private schools. In order to achieve the specific objectives, a bibliographical review was carried out on authors who discuss topics such as Geography Teaching, Curriculum, Education, Power, etc., namely: Sacristán (2000), Albuquerque (2021), Freitas (2018), Raffestin (1993), among others. This review was accompanied by an analysis of the main laws, decrees, ordinances and documents that helped and guided the consolidation of these changes in education, using a mainly qualitative approach. These procedures revealed differences in the presence/absence of a significant number of geography classes in the state, federal and private schools, with the latter having the highest number of hours of classes when compared to the other two schools. However, even though the first two are public, the state system saw the biggest reduction. Thus, it was possible to see that from its conception to its consolidation, the reform is related to private agents, acting through the neoliberal ideology that has made greater inroads into the educational sphere in recent years, conceiving of it as yet another way of making profits and reproducing its ideals, aimed at the uncritical formation and subalternization of a social class.

**Keywords:** Geography; curriculum; reforms; neoliberal; education networks.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – Trajetória dos currículos educacionais até a criação da BNCC.....	18
<b>Figura 02</b> – Cronograma de implementação do NEM estabelecido pelo Governo Federal.	22
<b>Figura 03</b> – Brasil: Ano de homologação dos Referenciais Curriculares Estaduais para o Ensino Médio.....	23
<b>Figura 04</b> – Parceiros do Instituto Reúna.....	26
<b>Figura 05</b> – Distribuição por redes de ensino das escolas de nível médio da Paraíba.....	27
<b>Figura 06</b> – Esforço docente na etapa do Ensino Médio nas redes estaduais.....	30
<b>Figura 07</b> – Esforço docente na etapa do Ensino Médio na rede federal.....	31
<b>Figura 08</b> – Esforço docente na etapa do Ensino Médio nas redes privadas.....	32
<b>Figura 09</b> – Conteúdos da disciplina de Geografia na FGB para cada série.....	36
<b>Figura 10</b> – Conteúdos de Geografia do Itinerário “Diversidade Humana – Diversidades, Direitos e Culturas” .....	38
<b>Figura 11</b> – Conteúdos de Geografia do Itinerário “Vasto Mundo - Meu Quintal é Global” .....	39
<b>Figura 12</b> – Alternância das aulas de Geografia ao longo dos anos nas escolas estaduais parciais (diurnas).....	43
<b>Figura 13</b> – Alternância das aulas de Geografia ao longo dos anos nas ECI.....	44
<b>Figura 14</b> – Alternância das aulas de Geografia ao longo dos anos nas ECIT.....	44
<b>Figura 15</b> – Diferenças da Geografia nas escolas da Paraíba e Campina Grande.....	48

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Panorama das Matrículas no Ensino Médio.....	28
<b>Tabela 02</b> – Docentes em atuação na modalidade do Ensino Médio.....	29

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IF	Itinerário Formativo
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SEEPB	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
UF	Unidade da Federação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. TERRITÓRIO DA ESCOLA E CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO: TENSÕES IDEOLÓGICAS E DE PODER.....</b>	<b>15</b>
2.1. Uma Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio.....	16
2.2. Referencial Curricular do Ensino Médio da Paraíba: reprodução ou inovação.....	21
2.3. Panorama Territorial do Ensino Médio na Paraíba.....	26
<b>3. TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA. 33</b>	
3.1. O que diz o Referencial Curricular da Paraíba Sobre a Disciplina de Geografia?.....	34
<b>4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES CURRICULARES: AS MARCAS DE UM PROJETO CURRICULAR.....</b>	<b>41</b>
4.1. As matrizes ao longo dos anos da Rede pública do estado da Paraíba.....	42
4.2. Comparação das Matrizes Curriculares entre as Diferentes Redes.....	45
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>

## 1. INTRODUÇÃO

As recentes modificações nos currículos estaduais estão associadas à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e ao surgimento do Novo Ensino Médio (NEM), pela lei nº 13.415/2017, ambas aprovadas em um contexto Neoliberal, apresentando a organização de disciplinas por meio de grandes áreas do conhecimento. Estas modificações demandaram a elaboração de novos documentos curriculares dos estados.

Uma das adequações apresentadas nessas novas normatizações é a exigência de que o ensino ocorra por meio de competências e habilidades. Além disso, no caso específico da Geografia, houve a inserção de tal disciplina na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), representando sua descaracterização, uma vez que, a partir desse modelo organizacional, há uma diminuição da importância dada a ela.

Por isso, é necessário entender esses processos de transformações a partir da associação capital-educação que se configura na chamada “escola dualista” e que objetiva perpetuar a dominação de uma classe sobre outra. Dessa maneira, de forma geral, a partir dessa ideia da existência de dois tipos de escolas, desenvolvida por Saviani (1986), as instituições escolares se dividem em duas redes, a do proletariado (para aqueles menos favorecidos financeiramente) e da burguesia, ou seja, daqueles que já possuem privilégios sociais.

Assim sendo, esta análise colabora com a sistematização e divulgação de informações das realidades que estão sendo vivenciadas em sala de aula, contribuindo para o aprofundamento das discussões teóricas que já estão sendo realizadas no que diz respeito a questão da inserção dos interesses do capital na educação. Além disso, considera-se também que a partir deste trabalho é possível haver uma maior aproximação com os sujeitos que estão vivenciando essas transformações. Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa contribui para entender a diferenciação curricular entre as instituições públicas e privadas e as recentes alterações ocorridas no trabalho docente.

Em síntese, este estudo é importante à medida que se entende que o currículo vigente, em uma determinada época, funciona como um mecanismo de transmissão da ideologia dominante, por isso, este possui atuação direta na perpetuação do sistema estrutural de classes na sociedade capitalista (Silva, 2016). Ademais, as modificações curriculares e documentais acabam reverberando nos objetivos escolares que também sofrem mutações, o que significa dizer que apesar da escola ser um espaço instrumentalizado para proporcionar a humanização

de todos os seres, observa-se uma projeção para formar pessoas apenas capacitadas para atender as demandas do capital (Marino Filho, 2014), ou em outros dizeres, o mercado de trabalho.

A partir dos fatos supracitados, emergiram inquietações sobre as principais modificações ocasionadas em virtude da Reforma do Novo Ensino Médio nas escolas da Paraíba, sobretudo de Campina Grande, com ênfase para análise sobre as diferenças existentes entre as instituições particulares e as públicas, estaduais e federais. Com isso, surge uma importante reflexão que necessita ser realizada: se esse processo de “reforma” ocorreu semelhantemente nessas três redes de ensino, de que forma impactou na qualidade da educação e na oferta da disciplina de Geografia existente nas instituições?

Diante disso, o principal objetivo desse trabalho é o de identificar as modificações ocasionadas pela Reforma do Ensino Médio na Paraíba, particularmente, em Campina Grande, com foco na disciplina de Geografia a partir dos currículos de escolas da rede pública e privada.

De forma específica, busca-se primeiramente apresentar a concepção de currículo enquanto um território de constantes disputas e de exercício de poder, fatores geradores de uma educação capitalista Neoliberal. Em seguida, analisar as principais mudanças que a disciplina de Geografia sofreu a partir das modificações curriculares impostas pelo NEM. E por último, verificar as diferenças e semelhanças dos currículos das instituições escolhidas, no tocante ao lugar/espaço da Geografia.

Parte-se da hipótese de que a implementação do NEM é produto da inserção das lógicas neoliberais na educação, que acabam por ocasionar mudanças negativas para a Geografia nas escolas paraibanas, mas de maneira mais acentuada nas estaduais quando comparada com às particulares e federais. Diante disso, entende-se que um dos objetivos dessa reforma pode ser a dominação de uma classe social e a formação da mão de obra para a perpetuação do sistema, considerando evidentemente que essa não é a única intenção.

Para alcançar os objetivos propostos, o método de abordagem utilizado na escrita deste trabalho foi o qualitativo, tendo como característica a preocupação não apenas com dados numéricos que podem ser quantificados, mas com aspectos ligados à compreensão de questões sociais a partir do estudo por meio de motivações, significados e atitudes (Minayo, 2014), buscando entender as modificações curriculares como parte de um conjunto de ações que se relacionam com um contexto global e não apenas localizado.

A natureza da pesquisa é básica porque objetiva aumentar a gama de conhecimentos preexistentes sobre o quanto o NEM impactou a disciplina de Geografia nas diferentes

instituições e contextos. Isso não indica necessariamente que os resultados aqui obtidos terão uma aplicabilidade imediatista e utilitarista. Assim, no entendimento de Appolinário (2011, p. 146), o que se assevera a partir da natureza básica é que haja um “avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”. Todavia, isso não desmerece a necessidade de se pesquisar sobre esse tema, pois poderá ser difundido pelos diferentes seguimentos da sociedade os resultados que aqui foram sistematizados.

No que diz respeito a sua finalidade, embora seja descritiva em parte, é predominantemente explicativa, por ter como principal característica a busca para entender e explicar fatos (Gil, 2008). Nesse caso em específico, elucidar os efeitos das reformas educacionais para o ensino da Geografia e de como isso impactou nas estruturas curriculares das escolas estaduais da Paraíba, da rede federal e de quatro instituições particulares.

Quanto aos procedimentos utilizados para elaboração do respectivo estudo, foram realizadas revisão bibliográfica, constituída principalmente de livros, *e-books* e artigos científicos em bibliotecas virtuais e físicas que tratam dos temas: neoliberalismo e educação, reformas empresariais na educação, ensino de geografia, currículo, entre outros, e análise documental a partir de algumas leis, por exemplo, a 13.415/2017, da BNCC e a proposta curricular do ensino médio da Paraíba. Por conseguinte, a partir desses dois procedimentos foram realizadas as técnicas de revisão da literatura de autores que já trabalham o tema em paralelo com a análise qualitativa.

Dessa maneira, o primeiro capítulo da pesquisa traz uma discussão teórica sobre a concepção de currículo e escola enquanto territórios de disputas e de poder, vinculados a ideologias, intencionalidades e subjetividades, e não como frutos de um processo neutro. Nesse ínterim, aborda-se como se deu esse processo no Brasil e na Paraíba a partir da criação da Base Nacional Comum Curricular, do Novo Ensino Médio e do Documento Curricular do Ensino Médio da Paraíba, além de dados sobre o território escolar nas diferentes escalas.

No segundo capítulo, a atenção se volta para as modificações que a disciplina de Geografia sofreu em virtude das alterações curriculares impostas pelo NEM, com ênfase ao estado da Paraíba. À vista disso, tecem-se algumas considerações, como, por exemplo, sobre a diminuição das aulas e, conseqüentemente, do seu espaço enquanto componente curricular.

No último capítulo, realiza-se uma investigação executada a partir das matrizes curriculares comparativamente entre as diferenças e semelhanças presentes nas matrizes das escolas, com destaque ao espaço que a Geografia possui nos diferentes casos, todavia não desconsiderando a necessidade de existir dessemelhanças curriculares.

## **2. TERRITÓRIO DA ESCOLA E CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO: TENSÕES IDEOLÓGICAS E DE PODER**

Os currículos possuem grande importância quando são discutidas questões relacionadas com a educação, estando contidos nestes aquilo que é considerado relevante para ensinar e aprender, servindo como uma forma de organizar e propor os caminhos que devem ser seguidos pelas escolas e pelos professores na condução de suas aulas. Dessa maneira, uma das principais funcionalidades que os currículos possuem é de definir daquilo que deve ser ensinado. Acerca disso, Sacristán (2000, p. 15) os descreve como sendo “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional”.

Dito isso, e agora partindo de uma perspectiva dos conceitos geográficos, têm-se as escolas compreendidas como territórios, à medida que os currículos passam a exercer influência sobre elas, estabelecendo uma relação de poder em que há difusão de representações do mundo ligadas aos interesses dos grupos posicionados privilegiadamente na organização social (Moreira e Tadeu, 2013). Nessa perspectiva, Castro, Gomes e Corrêa sustentam que o conceito de território:

[...] não precisa e nem deve ser reduzido a essa escala ou à associação com a figura do Estado. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, dá mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países membros da organização do tratado do Atlântico Norte - OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. (Castro; Gomes; Corrêa, 2000, p. 81)

Além disso, compreende-se que além das escolas, os currículos podem ser entendidos como sendo “[...] o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, resignificado” (Arroyo, 2013, p. 13). Em outros dizeres, ele por si só já pode ser concebido como um território (mesmo que não espacializado), estando delimitado por tensões e constantes disputas em torno das definições curriculares e daquilo considerado importante o suficiente para estar presente.

Logo, os currículos podem ser tratados como um território que não possui neutralidade, mas sim intencionalidades e objetivos visivelmente (ou não) contidos, representando os ensejos daqueles que os determinam para que a formação da sociedade seja moldada mediante as suas concepções. Em vista disso, reside a necessidade da análise dos currículos, inclusive dos seus assuntos, já que as funções que possui se realizam através dos seus conteúdos e das ações realizadas a partir deles (Sacristán, 2000).

É necessário reconhecer que a partir dessas características deve-se entender os currículos por outro prisma, o da expressão de poder. Ao passo que as suas definições são exemplificativamente a representação do exercício do poder do Estado e de outros agentes (compreende-se aqui principalmente os agentes privados) nos territórios escolares, todavia, não se trata de uma tarefa fácil fazer essa identificação, no entendimento de Moreira e Tadeu (2013, p. 38):

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: Que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporificado no Estado – Uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder.

No contexto atual, a atuação das instituições públicas e privadas inserem-se como peças centrais nessa trama de poderes, a partir da base ideológica Neoliberal, representante de um conjunto de ações que acabam por serem inseridas nos currículos sob o discurso de que os discentes despertariam um maior interesse. A organização curricular mediante a experiência individual e cotidiana desses sujeitos com vistas à resolução de problemas por meio das competências e habilidades é utilizada como mecanismo para esse despertar. Lógica que acaba por gerar uma mudança paradigmática com a modificação do ensino baseado por objetivos, para agora serem organizados por meio das competências e habilidades, definição que está presente na BNCC e no NEM.

Por essas razões, no tópico seguinte, se discutirá mais detalhadamente os processos ocorridos ao longo dos anos e que levaram a criação da atual Base nacional, tal qual algumas de suas características e intencionalidades. Mas também considerações acerca do surgimento do NEM e do quanto esses dois processos não podem ser compreendidos indissociavelmente.

## **2.1. Uma Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio**

As discussões sobre a necessidade de um currículo unificado no Brasil vêm ocorrendo há muitos anos; já na Constituição Federal, a qual é de 1988, se presumia um currículo mínimo de formação geral (Art. 210)<sup>1</sup>. Em consonância com a constituição, a Lei de

---

<sup>1</sup>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 (Brasil, 1988).

Diretrizes e Bases (LDB) datada de 1996, em seu Art. 26<sup>2</sup>, prevê uma base nacional comum. Contudo, a regulamentação de um currículo nacional veio ocorrer apenas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio de 2000, em que cada estado e/ou município deveria criar o seu utilizando os PCN apenas como parâmetro e não regra. Em virtude disso, fornecia-se uma maior abertura para haver adaptações às realidades locais, não havendo nesse momento obrigatoriedade de seguir à risca o indicado no documento.

Após alguns anos, ressurgiu o debate sobre a necessidade de uma nova base a partir da primeira década dos anos 2000, ganhando forças após o golpe político parlamentar proferido no ano de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, que de acordo com Freitas (2018), evento que contribuiu para o ressurgimento em ritmo acelerado das antigas/novas discussões referentes à necessidade das reformas educacionais e a defesa de uma educação que seguisse um único padrão.

De acordo com Moreira e Tadeu (2013), tais sublevações para um currículo, nesse caso a BNCC, perpassa não apenas por uma questão econômica, ao ser sobretudo uma investida ideológica, transformando o que antes era um direito em um serviço a ser adquirido. As escolas passam a ser concebidas como sendo empresas que, a partir de uma unicidade curricular, teoricamente, poderiam concorrer entre si, em um sistema de disputas verdadeiramente justo e equilibrado.

Assim, é incentivada a concorrência entre escolas, por meio de algumas estratégias criadas e divulgadas de maneira acrítica sob uma perspectiva positivista, como, por exemplo, que a criação da Base possibilitaria ter um melhor processo de identificação e premiação daquelas que atingirem metas nacionais atreladas aos objetivos contidos neste referencial. E até mesmo incentivo financeiro maior para aquelas com maiores notas nas avaliações nacionais, sendo essas algumas das justificativas utilizadas para a defender a necessidade da existência de uma base nacional.

Em meio a esse contexto de retomada dos debates sobre um novo referencial curricular, a resolução CNE/CP nº 2, publicada no ano de 2017, faz a BNCC surgir como sendo a “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2017, p. 5).

---

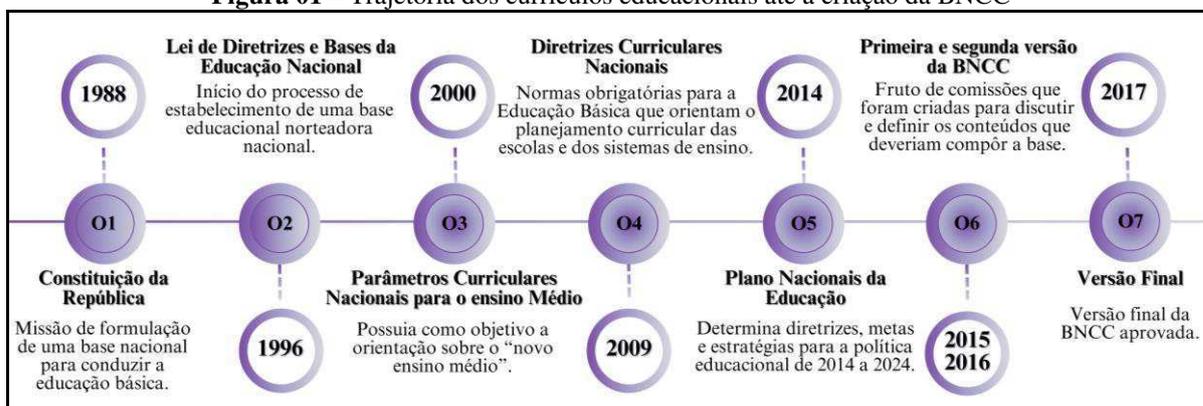
<sup>2</sup>Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Conforme já mencionado, é preciso entender que as discussões sobre uma base (não necessariamente a BNCC) já vinham acontecendo há muitos anos, por esse motivo alguns pesquisadores vão em defesa de que a sua aprovação se deu após um longo processo, contendo diversas modificações e discussões ocorridas ao longo do tempo. Entretanto, apesar de, sim, ter havido alguns debates ao longo dos anos, depois da ascensão de Michel Temer ao Governo Federal, houve a promulgação da versão final sem necessariamente considerar o que vinha sendo debatido, sendo um documento de conteúdo diferente ao que vinha sendo produzido. De acordo com Caetano:

Ela foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores que também manifestaram oposição à Base [...]. O processo de construção da BNCC foi incorporando bandeiras do movimento empresarial e, por outro, o financiamento do grande capital alinhados a OCDE. Portanto, temos instituições empresariais atuantes em programas na educação básica, prestadoras de todo tipo de serviço para a educação e gerentes dispostos a fazer parte desse grupo para controlar os processos e os serviços oferecidos, direcionando a educação (Caetano, 2020, p. 66 e 78).

Nesse sentido, até a aprovação da BNCC tiveram alguns percursos normativos importantes que impactaram a educação brasileira, alguns deles já mencionados, como a Constituição Federal, a LDB e os PCNs. Mas além destes, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) instituíram normas que auxiliaram no planejamento das escolas e das redes de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE), também foi elemento muito utilizado na justificativa de iniciar as discussões sobre um novo documento para o Ensino Médio. Processos ilustrados na figura abaixo (Figura 01), até a criação da atual versão da BNCC, a qual é muito questionada acerca dos seus conteúdos, justificativas e do vertiginoso processo de aprovação.

**Figura 01** – Trajetória dos currículos educacionais até a criação da BNCC



Fonte: Organizado pelo autor com base em Histórico da BNCC (2024).

Sobre a sua parte textual, ao se fazer uma breve análise do que está posto na BNCC, logo na introdução assevera-se em defesa de que ela é produto de um processo democrático, criado por meio da participação de vários segmentos da sociedade. Entretanto, não diz quais são ou como teria ocorrido o seu desenvolvimento, não apresentando consistência para tais afirmações. Segundo Albuquerque *et al.* (2021), houve pouca participação social e inúmeras manifestações contrárias a versão final do documento aprovado. Ademais, se enfatiza o ensino por meio das competências e habilidades, visto que consta o seguinte:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13, grifos nossos).

Justificativas utilizadas para embasar o ideário de que essas mudanças são a representação de avanços para a educação a partir do alinhamento com as atuais exigências do mundo e daquilo considerado imprescindível saber fazer. Sobre o propósito da educação defendido na BNCC, Freitas (2018) ressalta que o real intuito é o de desenvolver aquilo que a atual realidade econômica surgida sob influência das inovações tecnológicas (mercado) necessita, sendo o principal objetivo, mesmo que não apontado claramente, exterminar a educação enquanto direito social.

Da mesma maneira, Albuquerque *et al.* (2021, p. 57), questiona o ensino por competências e habilidades, indagando sobre quem e para que serve essa concepção de educação, visto que “é preciso compreendermos que o capital em crise, necessita formar trabalhadores apaziguados, individualizados, polivalentes, proativos e flexíveis para serem submissos à sua lógica”. Ou seja, tem-se uma questão não exclusivamente econômica, mas sim socioeconômica, visando modificar a formação dos sujeitos, hoje estudantes e amanhã trabalhadores e trabalhadoras.

Não sendo suficiente a instituição da BNCC, em meio a esse cerne de reformas e modificações, por intermédio da Lei nº 13.415/2017, aprovou-se o NEM, o que fez com que alterassem várias diretrizes que até então estavam em vigor nas redes espelhadas pelas Unidades da Federação (UF) e municípios. Entre as principais transformações tem-se a alteração na carga horária mínima anual, a inclusão dos Itinerários Formativos (IF) e da parte diversificada nos currículos, além da organização das disciplinas incluídas em grandes áreas

do conhecimento, conforme orientado na própria BNCC. Sobre essa mudança se evidencia o seguinte:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

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.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

A explicação para justificar a aprovação do NEM e consequentemente essa nova organização curricular, é de que seria necessário haver estas mudanças para melhorar a educação do país. Na própria BNCC, defende-se ser fundamental ampliar a autonomia dos estudantes, ao passo que hipoteticamente agora estes poderão escolher aquilo que desejam cursar/estudar de maneira mais aprofundada pelos IFs. Fato esse que seria de caráter inovador, mas de acordo com Cunha (2017, p. 379), não passa de uma reedição da política desenvolvida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), distinguindo a etapa “do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros”.

Ademais, é enfatizado outra vez nessa lei o cumprimento das competências já estabelecidas na Base. O que no entendimento de Arroyo (2013) essa obrigação de ensinar competências consideradas “úteis” para atender às exigências do mercado, desprezando os conhecimentos historicamente consolidados das ciências, o direito e o desenvolvimento do pensar e da criticidade propriamente dita, trata-se de um processo de desvalorização do direito ao conhecimento e por consequência dos profissionais atuantes nas escolas. Conjunto de ações ainda mais agravadas, quando na própria lei de regulamentação do NEM se legitima a prática da docência por aqueles que possuem o que é denominado de “notório saber”, não exigindo formação em licenciatura, apenas um conhecimento prévio da disciplina.

Portanto, existe um abismo sobre o que realmente representa essas reformas para o âmbito das políticas educacionais e o território escolar, e aquilo que se tenta mascarar a partir dos discursos propagandistas presentes nos documentos, portarias, decretos e leis oficiais e corriqueiramente difundidos pelos meios televisivos e as plataformas de comunicação digitais. Sobre especificamente a Reforma do Ensino Médio, Albuquerque *et al.* defende que:

A reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) foi estabelecida com objetivo de restringir os estudantes da escola pública a uma formação para inclusão precária no

mercado de trabalho, com este intuito, o discurso oficial foi moldado sob os conceitos de protagonismo juvenil, flexibilidade e liberdade de escolha em sua formação (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 101).

Diante do exposto, são indubitáveis as indagações acerca da BNCC e do NEM, tais como: será que era realmente necessário a criação de uma base nacional que coloca no seu centro o desenvolvimento de competências em detrimento das especificidades locais e regionais? E mesmo que fosse, a maneira como ela se organiza representa verdadeiramente um avanço para o processo de ensino e aprendizagem? As modificações que aqui foram discutidas são produtos de um processo democrático alinhado à construção de um modelo de escola preocupado com a formação cidadã?. Por essas questões, acredita-se que o que foi apresentado neste subcapítulo nos auxilia no direcionamento de possíveis respostas mediante uma perspectiva crítica da realidade nacional.

Na sequência, haja vista a necessidade de discutir em uma escala local, apresenta-se como se deu o processo de construção do referencial curricular desenvolvido pelo estado da Paraíba para todos os sistemas de ensino. Para tanto, descreve-se parte do seu processo de construção e dos agentes por trás dele, além de algumas de suas principais características em paralelo com discussões teóricas.

## **2.2. Referencial Curricular do Ensino Médio da Paraíba: Reprodução ou Inovação?**

O documento que busca sulevar<sup>3</sup> o Ensino Médio do estado paraibano foi desenvolvido em virtude da exigência da adequação dos currículos para ficarem alinhados com a BNCC e com as orientações para execução do NEM, solicitado pelo Ministério da Educação (MEC) para as secretarias estaduais e municipais. Dentre as principais modificações, estava a nova organização das disciplinas por áreas do conhecimento, a criação dos IF, a inserção das componentes curriculares da parte diversificada e a articulação de forma obrigatória das áreas com as competências e habilidades gerais e específicas.

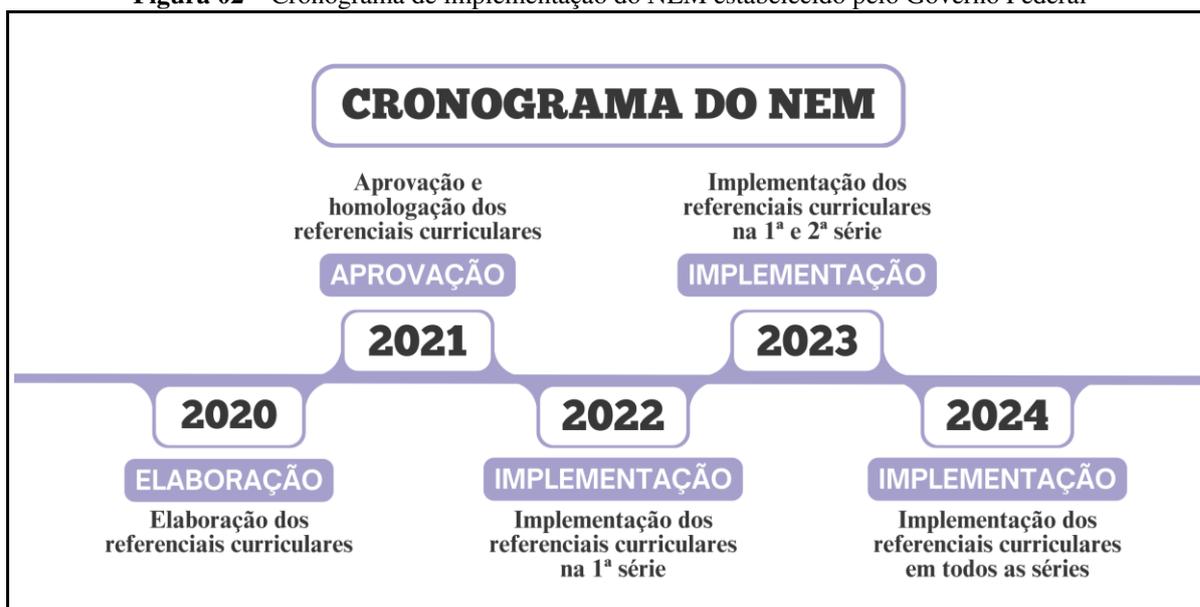
Nessa conjuntura, se estabeleceu por meio da portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, um cronograma para se realizar a criação das bases curriculares das UF, a partir do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), contendo diretrizes, parâmetros e critérios. Outrossim, posteriormente, no dia 28 de dezembro de 2018, houve divulgação de outra portaria, nº 1.432, buscando orientar a elaboração dos IF que deveriam vir a ser ofertados.

---

<sup>3</sup>Optamos na escrita do trabalho pela utilização do termo elaborado por Marcio D’Olne Campos para se contrapor a lógica eurocêntrica de utilizar o termo nortear como orientação a ser seguida.

Sobre especificamente o NEM, o seu cronograma foi designado pela portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, destacando a necessidade dos estados ainda no ano de 2020, terem que finalizar a elaboração dos seus referenciais, visto que, posteriormente, no ano 2021, deveriam ser homologados e postos em execução gradativamente nos anos vindouros de 2022, 2023 e 2024, na 1ª Série, 2ª série e 3ª série, respectivamente, para que já em 2024 todas as turmas estivessem alinhadas ao NEM (Figura 02).

**Figura 02** – Cronograma de implementação do NEM estabelecido pelo Governo Federal



**Fonte:** Organizado pelo autor com base em documento de implementação do NEM (Brasil, 2021).

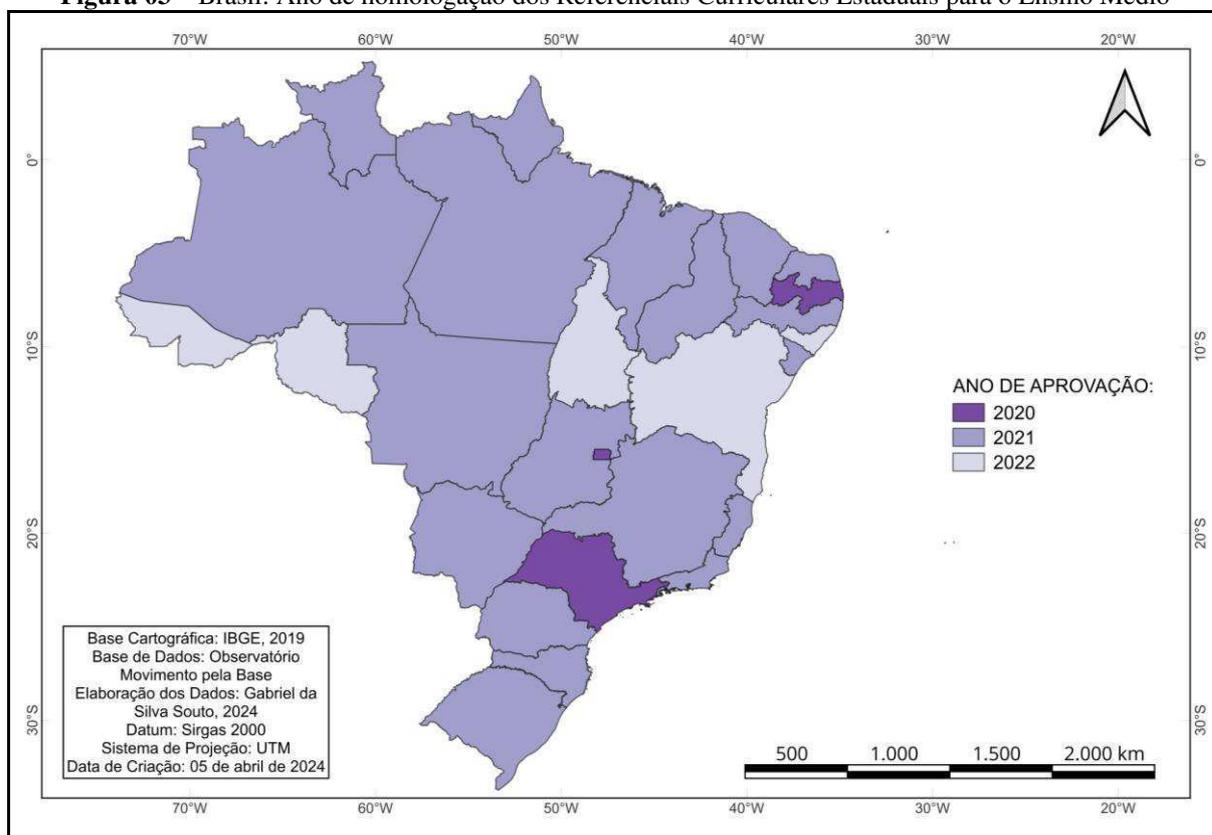
À vista disso, compreende-se que as próprias diretrizes de regulamentação dessas modificações exigiram a implementação da Base nos estados em curto espaço de tempo, de maneira a conseguir difundir espacialmente os preceitos da BNCC (Albuquerque *et al.*, 2021). Tais elementos provavelmente contribuíram com a ocorrência de uma transcrição do que já estava pronto e não a confecção de um currículo enquanto um produto cultural. Essa é uma reflexão indispensável ao entendermos que “o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado” (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

Tecidas essas considerações iniciais, é nesse contexto de exigências e prazos exíguos que a Paraíba rapidamente confeccionou e homologou o seu currículo do Ensino Médio, voltado para todas as redes de educação que atuam no território estadual. Isto é, tanto as instituições particulares como as públicas teoricamente deveriam seguir as orientações contidas no referencial estadual, além disso, o documento intitula-se de “Proposta Curricular

para o Ensino Médio da Paraíba”, ou seja, no próprio título é possível observar que não a uma restrição para que apenas as escolas estaduais utilizem-no.

No que concerne ainda a sua publicação, o estado foi o segundo em todo o país (Paraíba, 2020) e um dos três únicos (além de São Paulo e Distrito Federal) que ainda no ano de 2020 tiveram a aprovação deste (Figura 03). Circunstância que implicou em inquietações e muitas repercussões sobre a rapidez desse processo de elaboração, bem como, da seleção dos conteúdos, das suas formas, dos sujeitos atuantes neste processo, além das organizações que atuaram nessa construção.

**Figura 03** – Brasil: Ano de homologação dos Referenciais Curriculares Estaduais para o Ensino Médio



**Fonte:** Organizado pelo autor (2024).

Sobre essa questão de tempo, em razão da rapidez com que foi publicado alguns questionamentos podem ser realizados: houve participação de toda a comunidade escolar na elaboração do documento? Será que foi elaborado no “chão da escola”, em diálogo com os sujeitos que convivem com as diferentes realidades locais? Será que se trata na maioria de uma reprodução do que é definido pela BNCC, havendo poucas modificações? Ao se fazer essas perguntas, tende-se a concordar com Albuquerque *et al.*, ao destacar que:

O curto tempo estabelecido para a elaboração dos currículos foi uma das estratégias de controle adotadas no processo, tendo em vista que um debate visando a construção coletiva, participativa e democrática de um currículo é permeado por

debates, estudos, conflitos, negociações, sendo um processo mais lento e complexo. Assim, por meio desta estratégia eliminou-se a diversidade de ideias reduziu-se os confrontos (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 72).

Embora, em se tratando da Paraíba, indica-se no documento estadual que ele é produto de um processo de “dois anos de trabalho (2019/2020) com formações envolvendo palestras, oficinas, práticas de escritas, escutas qualificadas, revisões e reescritas para a composição do formato e estrutura atual do documento que agora apresentamos” (Paraíba, 2020, p. 19). É contraditório afirmar que ele é resultado de um sistema antiautoritário, quando se considera que a construção de um currículo verdadeiramente democrático dificilmente se dá por meio de um processo realizado em um curto espaço de tempo (Morgado, 2002), como o que foi feito na Paraíba. Fator que, na prática, dificultaria a escuta dos diferentes sujeitos para haver uma construção com ampla participação coletiva.

Não obstante a isso, é visível não só no trecho apresentado acima, mas também em outros, a presença de um discurso que vai em defesa de que este currículo é resultado de um processo democrático estabelecido para que houvesse sua construção, salvaguardando a ideia de que ocorreu por meio da participação de diversos sujeitos. No entanto, essa proposição é refutada ao se analisar quais foram as pessoas que realmente se debruçaram na escrita, uma vez que, houve entre um e dois redatores (professores da rede estadual de educação) convidados para escrever os capítulos destinados as suas disciplinas, a Geografia contou especificamente com apenas um, assim como a grande maioria. Do mesmo modo, é defendida a tese de que:

[...] foi construída por meio de uma interlocução consistente entre diversidades de vozes e mãos representadas, por estudantes, professores e educadores das Redes e Sistemas de Ensino do território paraibano, pesquisadores de Universidades Públicas, além de parceiros de movimentos e segmentos sociais. Logo, é uma Proposta Curricular legitimada pelo viés democrático, sedimentada no diálogo direto com o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante, que, por sua vez, é sujeito do seu tempo, espaço e cultura local (Paraíba, 2020, p. 9).

Apesar deste relato, o documento não apresenta nenhum elemento concreto que comprove que a proposta curricular é fruto realmente de um processo com ampla participação **social**. Social do ponto de vista da sociedade e de quem realmente vivencia os territórios escolares, e não por meios das organizações da sociedade civil relacionadas com empresas privadas como vem sendo imposto em todo o mundo em virtude do avanço das políticas neoliberais. Por isto, não há subsídios suficientes para comprovar que tal afirmação de coletividade se consolidou na prática, à medida que de acordo com Albuquerque *et al.* (2021), como regra o que se observa no Brasil é a assessoria em massa das organizações empresariais,

ampliando-se o viés prescritivo dos currículos e da unicidade do padrão das sequências didáticas direcionadas aos professores.

Ainda na tentativa de convencimento da pluralidade de ideias, em outro trecho do documento ressalta-se que foram realizadas consultas às Instituições Públicas de Ensino Superior da Paraíba (não diz quais foram), em conjunto com **parceiros** (quais são? Quem são?). Sendo, segundo esse preceito, um documento plural com muitas contribuições e diversas perspectivas críticas (Paraíba, 2020). Uma das principais indagações a serem realizadas é sobre essas relações com “parceiros”, que não são todos identificados com as suas respectivas nomenclaturas.

As únicas entidades citadas como parceiras do processo de escrita da Base paraibana e que aparecem discretamente ao longo do texto, são a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal), CEE (Conselho Estadual de Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), SEEPB (Secretaria do Estado de Educação da Paraíba) e o Instituto Reúna, este último trata-se de uma instituição privada.

Essas relações de parceria estabelecidas entre os estados com uma ou mais instituições privadas para a construção dos referenciais estaduais para o Ensino Médio, não é apenas um caso isolado da Paraíba, mas sim reflexo de um processo que vem ocorrendo em outros estados do Brasil após aprovação da BNCC. Sobre isso, Albuquerque *et al.* (2021, p. 78) identificou que:

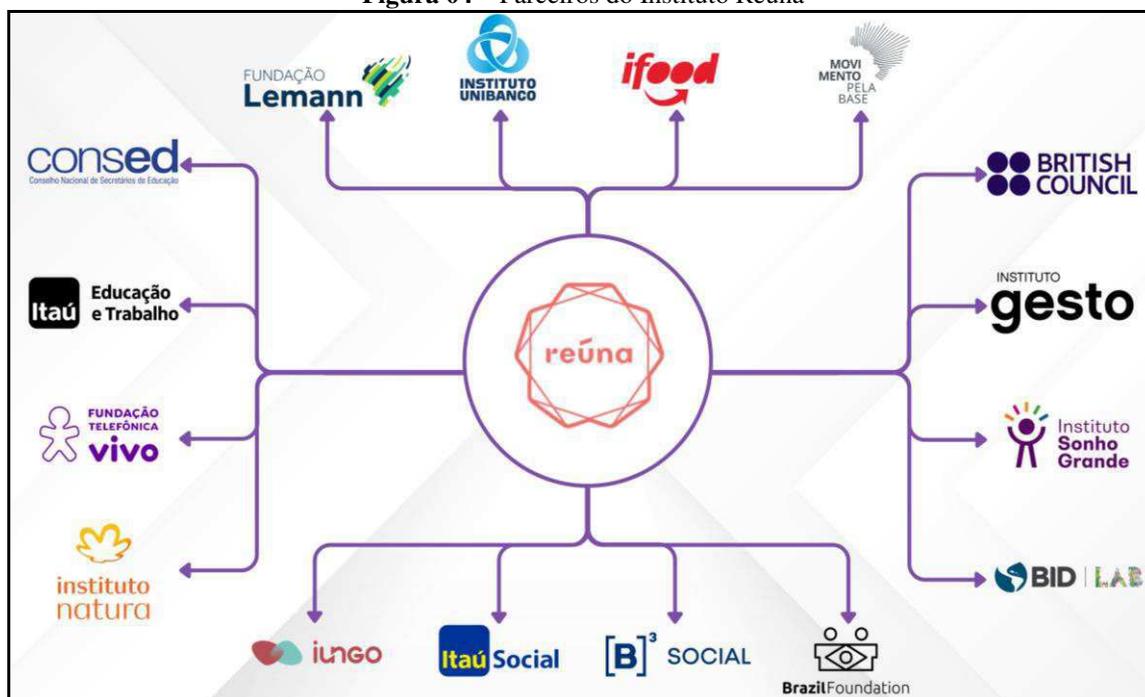
Para garantir nos documentos estaduais, o controle e a reprodução das ideias educacionais já publicadas na base, foram estabelecidas parcerias institucionais e com agentes privados, leia-se organizações sociais – OS, em detrimento de acordos com Instituições de Ensino Superior Públicas e da participação efetiva de professores da rede pública, de seus sindicatos (estaduais e municipais) e entidades de classe, tradicionalmente partícipes de processos de elaboração de currículos no Brasil.

Na Paraíba, embora haja citação a uma única entidade privada no documento do Ensino Médio, está interliga-se a outras instituições. Nesse caso, o Instituto Reúna se articula com organizações públicas e privadas, no caso das privadas, temos, à título de exemplo: Itaú Social, Fundação Lemann, *Ifood*, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica Vivo e etc. (Figura 04).

Essas relações mostram-nos a inserção massiva da iniciativa privada no âmbito público por meio dos territórios curriculares, transformando a educação em mera mercadoria e garantindo que no documento estadual possa haver um controle e a reprodução das ideias que constam na BNCC. Tangenciando a existência de debates de pensamentos e de vozes de

educadores (as) e o confronto com as contradições sociais existentes, cooperando para um projeto de nação único (Albuquerque *et al.*, 2021).

**Figura 04 – Parceiros do Instituto Reúna**



Fonte: Organização do autor com base em Reúna (2024).

Configurando a educação atualmente, conforme discutida por Moreira e Tadeu (2013), como mais um tentáculo do mercado que se utiliza do discurso de que essa forma de educação possibilita a liberdade de escolha, mas que na prática só é possível para aquelas pessoas que tem recursos e condições financeiras. Porém, não existe um cerceamento dessa diversidade apenas para as pessoas, tampouco para as escolas que podem não possuir estrutura suficientemente boa para ofertar o ideário de liberdade de escolha tão difundido.

Após essas ponderações sobre os principais elementos da construção do referencial curricular da Paraíba e entendendo que ele deve orientar todas as escolas atuantes no estado, no subcapítulo seguinte será abordado a configuração atual do território do Ensino Médio no estado da Paraíba, no município de Campina Grande, aprofundando as discussões mais quantitativas sobre as diferenças existentes entre as redes estadual, federal e privada.

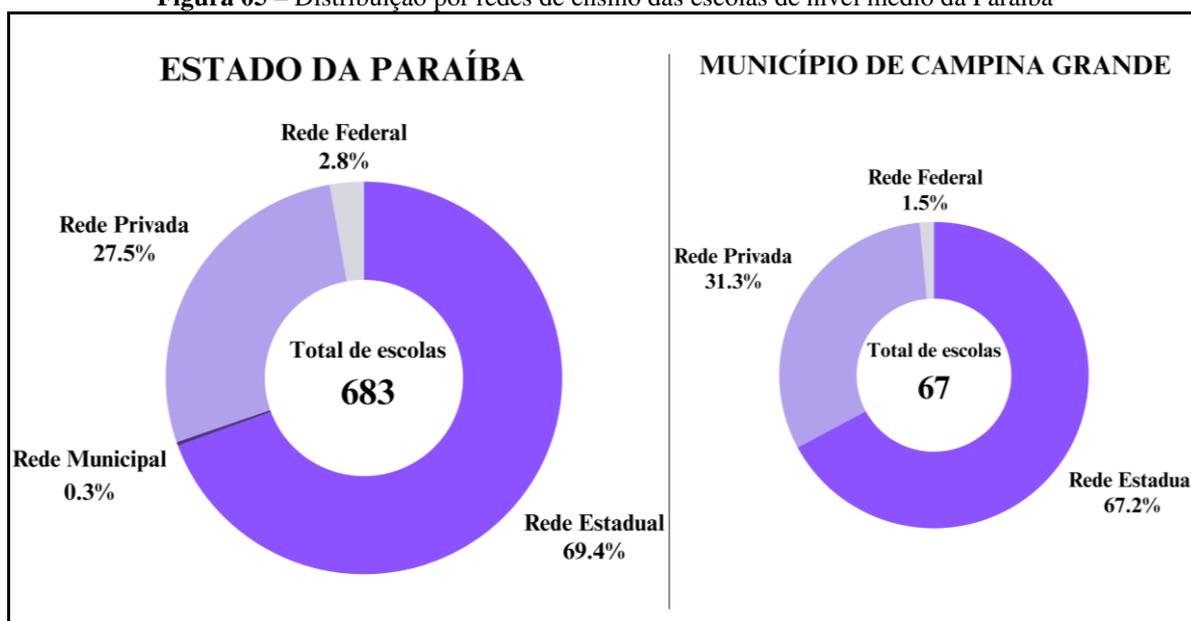
### 2.3. Panorama Territorial do Ensino Médio na Paraíba

De acordo com Raffestin (1993), o poder está atrelado em toda e qualquer relação, e considerando que para classificarmos um determinado espaço como sendo território é necessário que sejam tecidas relações, logo, devemos conceber a escola como um território, este que deve ser estudado. Da mesma maneira, Haesbaert (2007, p. 37) defende que “o

território, portanto, é construído no jogo entre material e imaterial, funcional e simbólico”. Características presentes nas escolas e nos currículos, ambos objetos de análises desse estudo.

Doravante partir-se-á do entendimento de escola como um território fruto das relações de poder concreto e simbólico. Posto isso, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>4</sup>, no ano de 2023, mostram que a Paraíba possuía 683 instituições escolares que ofereciam a modalidade de Ensino Médio. Dessas, 474 eram estaduais, 188 atreladas a rede privada, 19 aos Institutos Federais e duas aos municípios<sup>5</sup>. Além disso, localizam-se no município de Campina Grande – recorte espacial utilizado no desenvolvimento da pesquisa – um total de 67 escolas (21 privadas, 45 estaduais e 1 federal). Sobre especificamente 2023, no município em questão se apresenta um número ainda maior de estabelecimentos da rede privada do que os dados gerais do estado, pois mais de 30% não são públicas (Figura 05).

**Figura 05 – Distribuição por redes de ensino das escolas de nível médio da Paraíba**



**Fonte:** Organizado pelo autor com base em INEP (2024).

Fato que se desencontra com o esperado em virtude da “crescente participação do Estado na oferta de educação obrigatória e não obrigatória, ocorrida nas últimas décadas, que viesse a reduzir o espaço do mercado na educação, mais especificamente das escolas privadas lucrativas e não lucrativas” (Adrião *et al.*, 2022, p. 137).

No que diz respeito as matrículas no Ensino Médio da Paraíba, o número total foi de 140.067, distribuídas entre Institutos Federais (7.492), rede estadual (111.916), municipal

<sup>4</sup> Os dados do INEP são do ano de 2023, publicados em 2024

<sup>5</sup> Esse conjunto de escolas não serão objeto de análise do respectivo trabalho em virtude da inexpressividade dos seus dados quantitativos.

(161) e privada (20.498). Isso significa dizer que quando aglutinadas as escolas da rede pública, totalizam-se 119.569, ou em termos percentuais 85,4% de todas as matrículas, e a privada apenas 14,6%, ou numericamente, 20.498.

Em contrapartida, mais uma vez Campina Grande apresenta dissonância em comparação com o restante do estado. Enquanto a Paraíba possuía apenas 14,6% das matrículas na rede privada, o município contava com 26,3% (3.761), ou seja, há muito mais predominância da rede privada no município do que no estado na totalidade. Além disso, a quantidade de matrículas na rede pública foi de apenas 73,7% (10.530) (Tabela 01).

**Tabela 01 – Panorama das matrículas no Ensino Médio**

<b>NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO - PARAÍBA E CAMPINA GRANDE</b>					
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
PARAÍBA	7.492	111.916	161	20.498	<b>140.067</b>
<b>TOTAL</b>	<b>119.569 (85,4%)</b>			<b>20.498 (14,6%)</b>	<b>140.067 (100%)</b>
CAMPINA GRANDE	1.104	9.426	0	3.761	<b>14.291</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10.530 (73,7%)</b>			<b>3.761 (26,3%)</b>	<b>14.291 (100%)</b>

**Fonte:** Organizado pelo autor com base em INEP (2024).

Diante dessas informações, é possível compreender melhor o perfil das escolas nas redes e de como se distribuem os discentes considerando as matrículas. Fatos que apresentam ainda haver uma predominância da rede pública, mas que apesar disso as privadas possuem um valor relativamente ampliado. Ademais, há diferenças em comparação com as matrículas das redes pública e privada em escala municipal e estadual, visto que em Campina Grande há mais estudantes matriculados proporcionalmente na rede privada do que no resto do estado.

Outra diferenciação existente ao fazer uma comparação das redes, refere-se ao tempo de horas aulas diárias, enquanto na privada a média era de 5,4h/a, as estaduais eram 7,3h/a, as federais 9,8h/a e municipais apenas 3,9h/a (INEP, 2024). Fato que provavelmente dentre vários fatores, é reflexo das diferentes organizações curriculares adotadas pelas redes<sup>6</sup>.

Em uma análise ainda quantitativa, mas dessa vez sobre os docentes em atuação, o número total da Paraíba é de 11.819, distribuindo-se da seguinte maneira: 976 na rede federal, 8.650 na estadual, 2.172 na privada e apenas 21 na municipal. Dados que mostram que a maior parcela dos professores se vincula a esfera estadual, coincidindo com a concentração de discentes nesta mesma rede, como apresentado anteriormente.

<sup>6</sup> A não explicação para a diferenciação entre o tempo de h/a das redes reside na dificuldade de acesso de dados.

No caso do território campinense, a disposição ocorre um pouco diferente do que no estado, apesar de ter uma quantidade significativa de docentes vinculados a rede estadual (são 938). Em termos percentuais, existem 6% há mais de profissionais atreladas as instituições privadas (no total 345), conjuntura que concede ainda mais necessidade desta análise ser efetuada com destaque para o município. Importante salientar que o restante dos docentes está em atuação no Instituto Federal, 116, e não há nenhum ligado ao município, assim, totaliza-se 1.399 professores que atuam em nível médio no município (Tabela 02).

**Tabela 02** – Docentes em atuação na modalidade do Ensino Médio

<b>NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO - PARAÍBA E CAMPINA GRANDE</b>					
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
PARAÍBA	976	8.650	21	2.172	<b>11.819</b>
<b>TOTAL</b>	<b>9.647 (81,6%)</b>			<b>2.172 (18,4%)</b>	<b>11.819 (100%)</b>
CAMPINA GRANDE	116	938	0	345	<b>1.399</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1.054 (75,3%)</b>			<b>345 (24,7%)</b>	<b>1.399 (100%)</b>

**Fonte:** Organizado pelo autor com base em INEP (2024).

Ainda com ênfase nos docentes, outro ponto relevante para a análise do território escolar, são os dados do esforço docente, que apresentam informações sobre quantos alunos em média cada professor atende e em quantas escolas, turnos e etapas atuam. Dado que as condições de trabalho nas quais os professores estão inseridos não podem ser desassociadas com a qualidade da educação, sobre isso, de acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 192) “[...] as circunstâncias nas quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar geram sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas”.

Considerando a importância de compreender as condições de trabalho que os professores estão submetidos, o INEP adotou uma metodologia para classificar por meio de níveis os esforços efetuados pelos docentes. Algo possibilitado por meio da coleta de dados amostrais das realidades vivenciadas nos diferentes territórios a partir do Censo Escolar. Segundo a nota técnica nº 039/2014, publicada em 17 de dezembro de 2014:

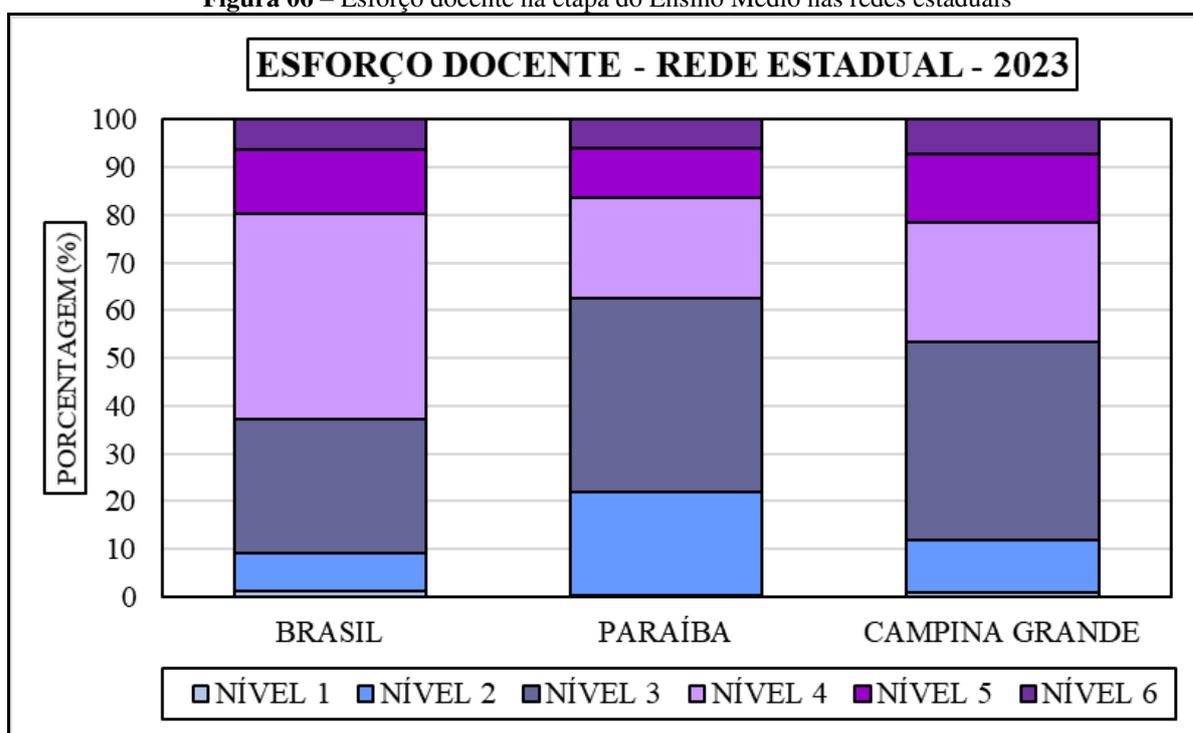
Foram consideradas na análise do esforço docentes as seguintes características do docente, todas retiradas do Censo da Educação Básica de 2013: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona (INEP, 2014).

Haja visto os critérios utilizados nessa classificação por níveis, no caso da rede estadual da Paraíba, em 2023, a maior parcela dos professores do Ensino Médio (40,9%) possuía entre 25 e 300 alunos, atuando em uma única escola e etapa, podendo estar lecionando em uma ou duas turmas, classificando-se como docente de nível três. Outro quantitativo significativo (21,5%) está classificado ao nível dois, tendo entre 25 e 150 alunos e atuando em um único turno, escola e etapa.

Outros, 20,9%, são de nível quatro, com 50 a 400 discentes e atuação em dois turnos em uma ou duas escolas, mas obrigatoriamente em duas etapas. Uma quantidade menor se enquadra nos níveis de esforço um, que são daqueles com até 25 alunos numa única escola, turno e etapa, representando menos de 1%. Já o nível cinco, tem concentração de 10,5% e o seis possui 6%, designando os professores com mais de 300 e 400 alunos, respectivamente, além disso, ambos os casos atuam nos três turnos entre duas e três escolas e etapas.

Como objeto de comparação, no Brasil os dados apresentavam-se da seguinte maneira: 1,1% no nível um; 8,1% nível dois; 28,1% nível três; 42,9% nível quatro; 13,6% nível cinco e 6,2% nível seis. E em Campina Grande, estava distribuído assim: 0,9% no nível um; 11% nível dois; 41,6% nível três; 24,8% nível quatro; 14,5% nível cinco e 7,2% nível seis. A principal diferença da escala nacional para as outras duas é a maior predominância nos níveis quatro, e a baixa do nível dois (Figura 06).

**Figura 06** – Esforço docente na etapa do Ensino Médio nas redes estaduais

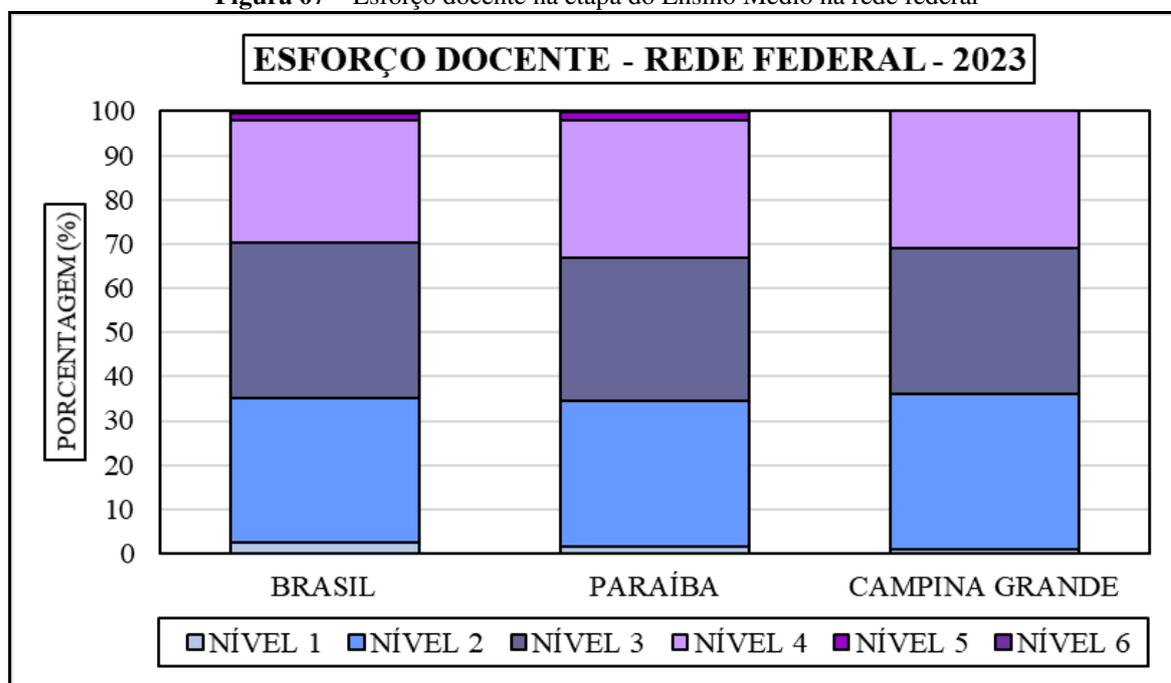


Fonte: Organizado pelo autor com base em INEP (2024).

Em contrapartida, nos Institutos Federais nas escalas municipal, estadual e nacional, não há tanta discrepância numérica na distribuição entre os níveis dois, três e quatro, diferentemente do que ocorreu nas redes estaduais, onde tiveram mais oscilações. As principais diferenças são que os Institutos Federais em nível Brasil detêm maior número de docentes em nível um, três e seis do que nas outras duas escalas, e em Campina Grande não há docentes de nível cinco e seis.

Somando-se a isso, os níveis um, cinco e seis, são minoria em todas as escalas, juntos não chegam a representar nem 5% em nenhuma. Ao aprofundar as análises dos níveis cinco e seis identifica-se outra diferença entre as redes estaduais e federais, perpassando por sua concentração nas estaduais, para quase a sua inexistência na federal (Figura 07). Mostrando-nos haver uma maior parcela de docentes com mais turmas e ensinando em mais escolas nas estaduais, fato que pode suscitar discussões sobre as condições do trabalho docente e consequentemente da educação. Indo de encontro com o apontamento anterior, há concentração maior no âmbito da rede federal dos docentes de nível dois, comparativamente com as redes estaduais, isto é, mais docentes com menos sobrecarga de alunos e aulas.

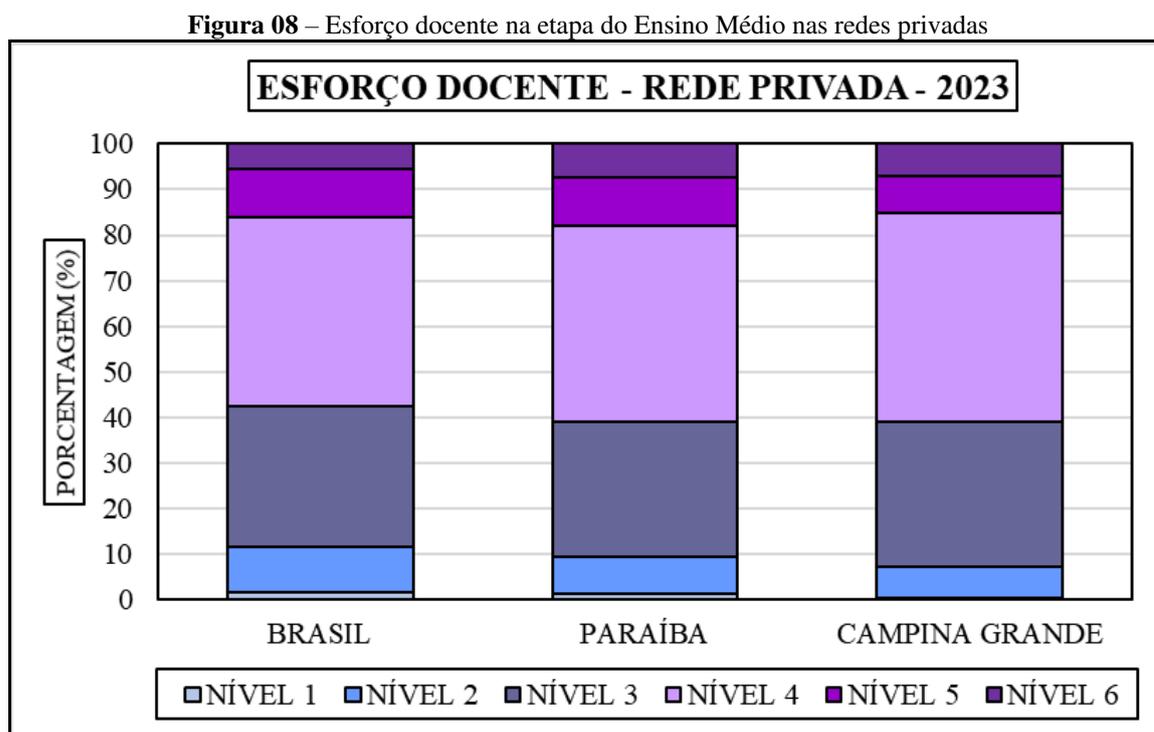
**Figura 07 – Esforço docente na etapa do Ensino Médio na rede federal**



**Fonte:** Organizado pelo autor com base em INEP (2024).

Na rede privada assim como nas duas anteriormente analisadas, possui número elevado de professores nos níveis três e quatro e baixa concentração de professores de nível um, principalmente em Campina Grande; entretanto, diferentemente das outras duas, esse baixo índice se estende para o nível dois. Apesar da concentração no quarto nível ser bem

maior do que na estadual, ela não é tão discrepante em comparação com as federais, havendo uma aproximação entre os números dessas duas últimas. Ademais, os níveis cinco e seis são similares a rede estadual, mas muito diferente das federais, que não apresentam número expressivo nesses dois níveis. Os números são bem parelhos em todas as escalas, não havendo uma grande discrepância (Figura 08).



Elucidadas essas três realidades, os resultados indicam que as melhores condições de trabalho docente se concentram na rede federal, pois em todos os casos, mais de 65% dos docentes estão entre os níveis um e três. Em contrapartida, a maior sobrecarga de atividade é encontrada nas instituições privadas, com números superiores a mais de 57% dos docentes entre os níveis quatro e seis. Esses dados sobre o esforço docente são importantes para a compreensão de que a sobrecarga de trabalho na sala de aula, acabam por reverberar em diversos aspectos para os professores, entre eles, o cansaço excessivo desses profissionais, a impossibilidade da destinação de um tempo para o aprimoramento da prática docente, isto é, para que haja formação continuada, entre outros.

Portanto, feita essa análise mais geral das realidades das redes e escolas do Brasil, Paraíba, e de Campina Grande, no capítulo seguinte se voltará novamente a atenção para questões curriculares, com destaque para discussões sobre como as modificações nos âmbitos nacional e estadual impactaram especificamente a disciplina de Geografia.

### 3. TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES: O IMPACTO DO NEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

A presença da Geografia enquanto componente curricular nas instituições de educação básica no Brasil é de longa data. De acordo com Albuquerque (2014), é possível encontrar registros da presença de seus conteúdos, datados por volta de 1831, mesmo que não institucionalmente, na província que hoje se localiza o estado da Paraíba. Isso quer dizer que, no caso brasileiro, a Geografia escolar é precedente a acadêmica. Além disso, há quase cem anos que a sua obrigatoriedade se faz presente nos cursos secundário, um exemplo é o decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (Brasil, 1925).

Realizadas essas considerações iniciais, em virtude do NEM, houve algumas alterações que impactaram a histórica presença da Geografia nos currículos; uma das principais foi a permanência apenas das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa como componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio (Brasil, 2017). Decisão que representa uma supervalorização dessas disciplinas, entendendo-as como sendo mais relevantes do que as demais, fato que muito tem a ver com a existência das avaliações externas. Dentre várias, tem de forma especial o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que foca na medição das habilidades e competências dos estudantes em interpretação de textos e problemas matemáticos. Conforme assinala Albuquerque *et al.* (2021, p. 99):

Tais processos de avaliação passam a orientar e forçam a definição dos currículos, uma vez que, para alcançar as metas dos Planos Nacionais de Educação (PNE), as instituições de ensino devem adequar e enquadrar seus currículos às avaliações externas, fundadas em uma concepção de avaliação da qualidade pela aferição dos resultados do rendimento escolar

A partir disso, no que concerne a importância que as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais possuem, consente-se com o pensamento de Thiesen (2011, p. 86), ao defender que na formação da sociedade “assumem responsabilidade ainda maior, pois são elas que, a princípio, podem representar formas de resistência às perversidades produzidas no/pelo modelo vigente”.

Além dessa modificação da não obrigatoriedade supracitada, foi designada uma nova estrutura consoante as orientações da BNCC, conforme discutido no capítulo anterior, inserindo a Geografia em uma grande área do conhecimento, cabendo a esta área, segundo a BNCC, “analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são [como] condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições” (Brasil, 2018).

No entanto, é necessário considerar cada disciplina em sua relação com a ciência de referência, nesse caso, a Geografia, possui objeto de estudo específico, diferente daquelas outras disciplinas escolares (História, Filosofia e Sociologia). Como justificativa para criação das áreas utiliza-se do argumento da interdisciplinaridade (movimento interessante e de grande riqueza), mas erra ao criar as áreas negando as disciplinas. Para ser interdisciplinar precisa das disciplinas em diálogo e não as apagando para criar algo amorfo, sem definições teóricas. Com base nisso, Giordani afirma que:

Para a Geografia, ao ser incluída em uma “área do conhecimento” nos moldes da BNCC, o seu objeto perdeu os recortes. Da mesma forma, as suas categorias de análise e conceitos, disciplinarmente construídos, foram diluídos em um conjunto de termos e abordagens estranhas à ciência geográfica – mas oriundas diretamente dos discursos economicistas e liberais, por exemplo (Giordani, 2019, p. 3).

Nesse contexto, essa organização dificulta a concretização dos objetivos do ensino de Geografia, que podem ser apresentados conforme a definição de Straforini (2004, p. 56):

[...] 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 com o presente e, a partir daí uma outra possibilidade para a condição da existência humana (Straforini, 2004, p. 56).

Ainda, considerando que os conteúdos da Geografia contribuem para compreender o espaço elaborado pelos sujeitos no processo de sua constante luta para sobreviver — o território (Callai, 2001), em concordância com esse pensamento, Santos (2007, p. 37) discorre sobre a noção de cidadania presente no Brasil, sendo, segundo ele, “uma cidadania mutilada, subalternizada, muito longe do que, habitualmente, em outros países capitalistas”, defende ainda que a cidadania é aprendida para, por conseguinte, passar a fazer parte da nossa cultura.

Em virtude desse pensamento, entende-se que a Geografia tem função basilar para o desenvolvimento da noção de cidadania, atribuição que foi ainda mais dificultada após a Reforma do Ensino Médio. Somando-se aos fatores já enunciados, tem-se a diminuição da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), que estipulou que só poderia ser de, no máximo, 60% da composição curricular, resultando em diferentes distribuições de horas aulas e dos conteúdos da Geografia, a depender da UF e da rede de ensino.

### **3.1. O que diz o Referencial Curricular da Paraíba Sobre a Disciplina de Geografia?**

No documento do referencial curricular paraibano há um capítulo destinado à disciplina de Geografia e, inicialmente, apresenta um texto em que é feito resgate histórico sobre a sua sistematização enquanto ciência, ao passo que expõe informações de viés histórico

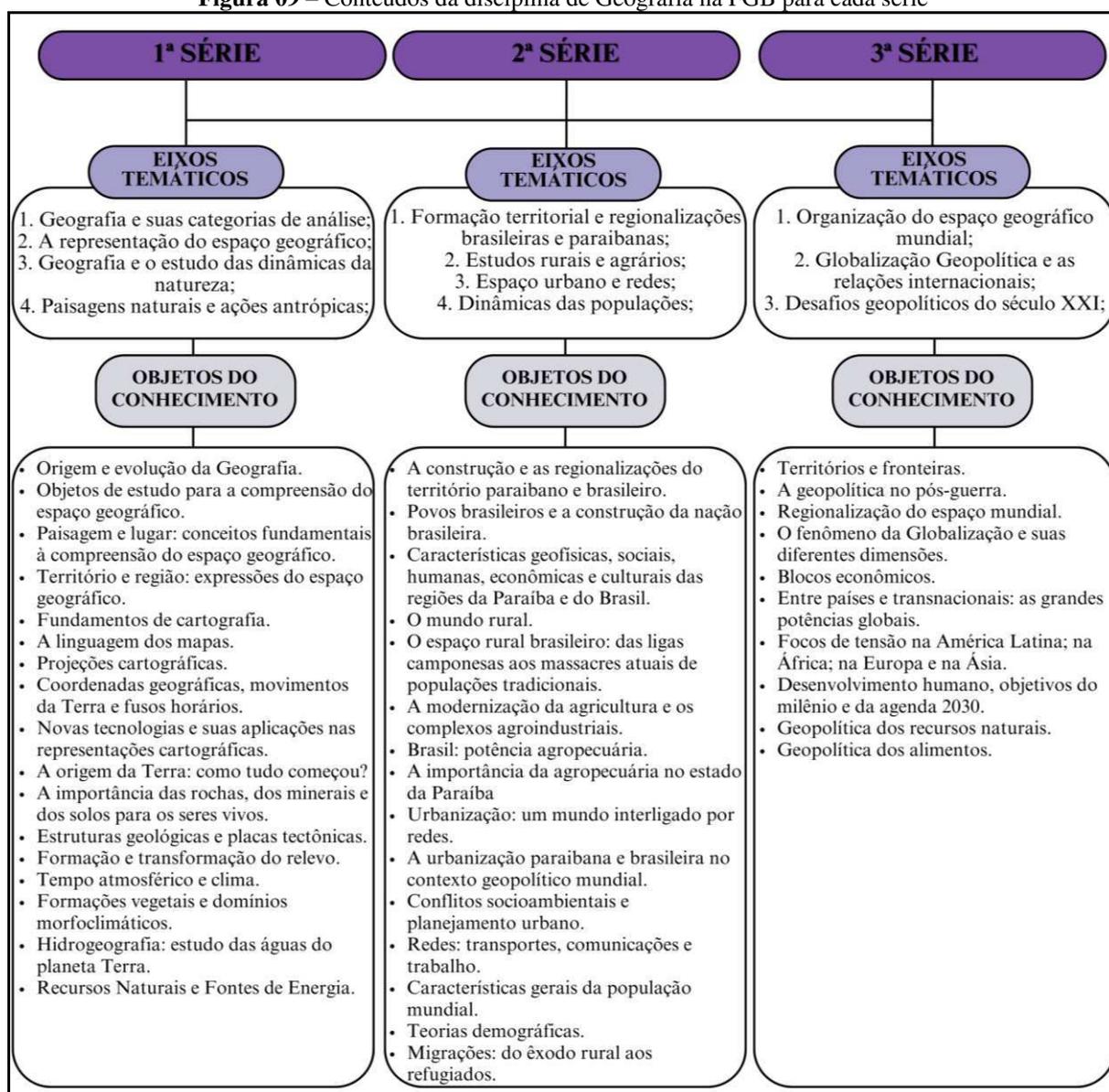
e epistemológico sobre a primeira vez que esteve presente de maneira institucionalizada como disciplina escolar no Brasil (século XIX), no Colégio Pedro II, localizado no estado do Rio de Janeiro. Movimento de resgate histórico importante, possibilitando aos leitores uma breve contextualização de alguns elementos teóricos e epistemológicos da Geografia como ciência e como disciplina escolar no Brasil.

Além disso, enfatiza as diferentes etapas de caracterização do ensino de Geografia ao longo do século XX, com destaque para os processos de renovação, vistos na década de 1930 e para as definições presentes nos PCNs. Esse resgate é feito como justificativa para haver uma discussão sobre a necessidade de romper com o ensino mais tradicional, ao defender a ideia de que a partir desse momento “é hora de deixarmos de lado as velhas práticas de planejamento de aulas e de atividades escolares de forma individual e passarmos a planejar e operacionalizar de forma multi e transdisciplinar” (Paraíba, 2020, p. 410). No entanto, congruente com a reflexão feita anteriormente, para ser multi e transdisciplinar é preciso valorizar a disciplina e não as apagar como proposto na BNCC.

Destaca-se, ainda, que o Referencial Curricular não pode ser concebido como algo imutável, cabendo aos professores de Geografia a possibilidade e o dever de adequá-lo às realidades em que estão inseridos, o que significa dizer que está presente um discurso de possibilidades de adequações do currículo, quando se entender necessário. Contudo, apesar desse discurso de autonomia existente no trecho que apresenta a componente de Geografia, logo na sequência do Referencial Curricular, é apresentado um conjunto de conteúdos, temas e objetos do conhecimento à serem trabalhados em cada uma das séries da FGB. Reforça-se uma concepção específica de currículo, associada a uma prescrição dos conteúdos e pouca possibilidade de flexibilização e autonomia docente, no que concerne a determinar o que será estudado ao longo dos anos letivos.

À vista disso, os conteúdos a serem estudados ao longo das três séries, dividem-se em unidades temáticas e eixos temáticos específicos, estes últimos, se subdividem em objetos do conhecimento, em outras palavras, os conteúdos fragmentados em tópicos. Com relação aos principais temas, na 1ª série orienta-se que deve ser desenvolvido os principais conceitos geográficos e assuntos relacionadas a geografia física (cartografia, hidrogeografia, geomorfologia, climatologia, geologia e etc.). Sucessivamente, na 2ª série, destaca-se temas relacionados à geografia regional, urbana, agrária e da população, e por fim, na 3ª série, direciona-se para os conteúdos da geografia política, econômica, regional e do fenômeno da globalização e seus impactos no cenário mundial (Figura 09).

**Figura 09** – Conteúdos da disciplina de Geografia na FGB para cada série



**Fonte:** Organizado pelo autor com base no Referencial Curricular da Paraíba (Paraíba, 2020).

Além disso, apesar da existência desses objetos do conhecimento, é importante destacar que o planejamento a partir de conteúdos e objetivos perde espaço, enquanto há uma supervalorização do ensino orientado a partir das competências e habilidades. E isso ocorre à medida em que todos os eixos temáticos e objetos do conhecimento presentes no Documento Curricular da Paraíba, para a disciplina de Geografia, estão estruturados de forma que se associem com as seis competências específicas da área de CHSA, inseridas neste documento e também na BNCC. Sobre essa forma de ensino, Albuquerque *et al.* (2021, p. 94) defende que:

[...] sob um falso discurso pluralista e inclusivo, afirma não impedir o trabalho de conteúdos ligados à vivência da escola ou de particularidades culturais locais das comunidades nas quais vivem os educandos. No entanto, uma série de estratégias de inviabilizações são colocadas e que obrigam os professores a tratarem em primeiro plano os conteúdos padronizados impostos por meio da pedagogia das competências

dados que são prioritários, restando pouca possibilidade para que outros conteúdos sejam trabalhados.

Em contrapartida, um fato importante que não pode ser desconsiderado, é a permanência dos conteúdos específicos da Geografia que devem ser estudados ao longo de todo o Ensino Médio, configurando-se como uma especificidade elementar. Afinal, tais conteúdos estão historicamente presentes nas aulas desta disciplina, tendo sido indicados a continuarem fazendo parte do currículo, distribuídos nas três séries do Ensino Médio, não havendo, portanto, um completo esvaziamento da Geografia a partir da nova organização por áreas do conhecimento.

Com relação à presença da Geografia nos IFs, têm-se dois em que a disciplina está inserida, intitulados de: Diversidade Humana — Diversidades, Direitos e Culturas (IF de CHSA), com 2h/a; e, Vasto Mundo — Meu Quintal é Global (IF integrado), com 1h/a. Isto significa dizer que caso o discente opte pelo Itinerário Vasto Mundo — Meu Quintal é Global, este terá duas aulas por semana de Geografia (uma da FGB e outra do IF), caso opte pelo IF de Diversidade Humana — Diversidades, Direitos e Culturas, terá três aulas semanais (uma da FGB e duas do IF).

Entretanto, aquele que não optar por algum desses dois Itinerários terá apenas uma aula semanal de Geografia, representando uma perda gigantesca do tempo destinado à abordagem específica da Geografia, o que conseqüentemente impacta a formação do discente enquanto um sujeito que possa desenvolver uma maior criticidade e mais consciência do seu papel como cidadão. Além disso, constata-se que a diminuição da carga horária da Geografia na FGB não foi preenchida pelos IF, visto que houve diminuição da quantidade de aulas. Outro dado importante é que não existem garantias de que os IF que envolvem a disciplina sejam ofertados obrigatoriamente pelas escolas.

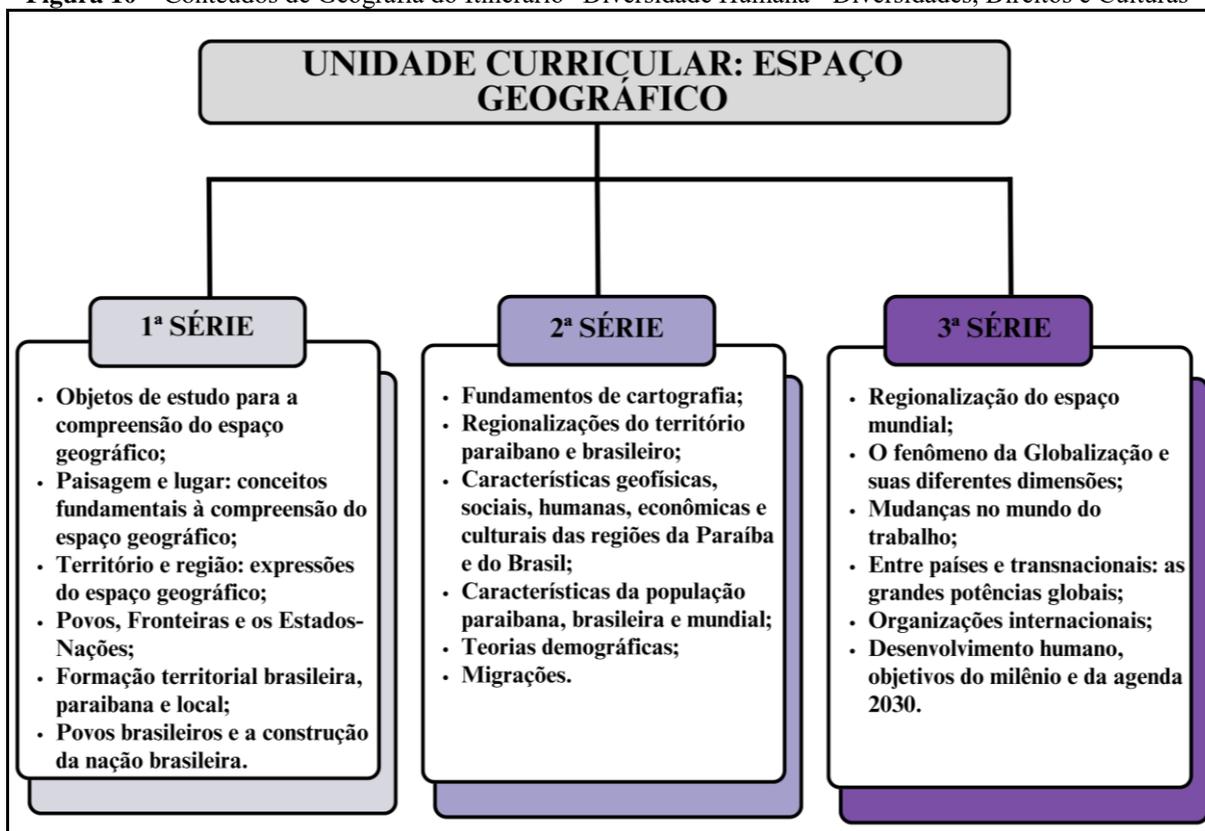
Com relação aos conteúdos de Geografia que estão inseridos nos Itinerários existe um indicativo de unidades curriculares com os respectivos objetos do conhecimento, processo similar ao das orientações presentes na parte do documento que trata da FGB, diferenciando-se por ter apenas uma única unidade curricular para cada disciplina. Conseqüentemente, com as temáticas estando atreladas a competências e habilidades específicas, neste trecho o referencial vai ainda mais além nas prescrições e apresenta indicação de possibilidades metodológicas e de orientações para as avaliações de cada unidade. Um dos exemplos, dentre várias sugestões metodológicas, é a seguinte:

Também sugerimos: - Clube de leitura na escola e/ou ambientes sociais (bibliotecas públicas, parques etc.); - Clube de escrita – uso de ferramentas colaborativas:

Google Docs., E-books, Padlet, Wikipédia, blogs etc.; - Grupos de debate (goreciamento de vozes sociais em temas diversos: discurso de ódio nas redes sociais, racismo, preconceito linguístico etc.) (Paraíba, 2020, p. 640).

A partir disso, para aqueles que optarem pelo IF de Diversidade Humana - Diversidades, Direitos e Culturas, os objetos do conhecimento a serem estudados na Geografia são mais voltados à Geografia Humana. Na 1ª série, o foco são os principais conceitos da Geografia, a formação territorial do Brasil e da Paraíba. Já na 2ª série, é dado destaque para as características econômicas, culturais, sociais e humanas nas escalas local e nacional, além das questões cartográficas e de migração. Na 3ª série, se destaca questões mundiais da globalização, regionalização, desenvolvimento econômico/humano e agenda 2030 (Figura 10).

**Figura 10** – Conteúdos de Geografia do Itinerário “Diversidade Humana - Diversidades, Direitos e Culturas”



**Fonte:** Organizado pelo autor com base no Referencial Curricular da Paraíba (Paraíba, 2020).

No tocante ao Itinerário Integrado, os indicativos dos conteúdos de Geografia aparecem de maneira diferente, pois não existe uma única unidade curricular para todas as séries. Neste caso, para cada série tem-se um título diferente para cada unidade. Na 1ª série intitula-se “Espaço geográfico: ações antrópicas e meio ambiente”; na 2ª série, “Práticas socioculturais e a concepção de sustentabilidade dos lugares e territórios”; e na 3ª série, “Globalização e meio ambiente” (Paraíba, 2020). Dentro de cada uma dessas unidades,

continua presente uma gama de objetos do conhecimento (conteúdos) que precisam ser trabalhados ao decorrer do ano letivo (Figura 11).

**Figura 11** – Conteúdos de Geografia do Itinerário “Vasto Mundo - Meu Quintal é Global”



**Fonte:** Organizado pelo autor com base no Referencial Curricular da Paraíba (Paraíba, 2020).

No entanto, em todos os casos pode-se dizer que é praticamente impossível trabalhar todos os elementos da proposta em virtude do tempo de aula escasso e da extensão de temas. Assim, a impressão passada é de que esses elementos estão postos no documento para indicarem que não houve esvaziamento da Geografia, quando, na prática, não são dadas as condições necessárias para um trabalho cabal.

Desse modo, há uma dicotomia no que concerne a Geografia no currículo do estado da Paraíba; pois, se de um lado se conserva os conteúdos, por outro, não se oferece as condições necessárias para a execução curricular. A título de exemplo, não se tem uma quantidade de aulas suficientes para lecionar boa parte daquilo que é proposto, evidenciando um distanciamento entre o currículo formal e o real cenário.

Dando importância aos aspectos do Referencial Estadual discutidos aqui, no próximo capítulo, serão realizadas as análises comparativas entre as matrizes utilizadas ao longo dos anos pelas principais modalidades de escolas da rede estadual, e comparação das matrizes especificamente do ano de 2024 entre as diferentes redes.

#### **4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES CURRICULARES: AS MARCAS DE UM PROJETO CURRICULAR**

As matrizes curriculares ou grades curriculares referem-se a documentos que auxiliam à orientação e organização pedagógica de cada série, quais componentes curriculares irão compor e a quantidade de aulas de cada disciplina. No caso da rede estadual da Paraíba, as orientações são publicadas anualmente pela SEEPB, por meio de documentos intitulados de “Diretrizes Operacionais”, constando as principais instruções para todas as modalidades de escolas estaduais existentes.

Enquanto nas redes federal e privada, estas próprias entidades definem suas matrizes, mas utilizando como base documentos orientadores nacionais e até mesmo os estaduais, principalmente no caso das privadas, visto que, como já mencionado nos capítulos anteriores, na própria Proposta Curricular do Estado da Paraíba direciona-se a possibilidade de sua utilização por essa rede.

Em meio a essas modificações, muitas matrizes foram na direção do surgimento de um campo nebuloso de pseudodisciplinas, com criação de novas componentes para incrementar as matrizes, especificamente a parte diversificada, ação que causou uma grande interferência, retirando espaço e tempo daquelas disciplinas que historicamente se fizeram presentes nos diversos currículos.

Nesse cerne de (re)definições das matrizes, a quantidade de aulas de Geografia provavelmente passou por algumas mudanças ao longo do tempo e das esferas administrativas, com ampliação e/ou diminuição do número de horas aulas. Diante disso, o momento atual é marcado pelo processo de transmutação da Geografia escolar em uma disciplina “menos importante”, englobando-a em uma área do conhecimento, processo que está margeado por intencionalidades. Segundo Giordani (2019, p. 7), atualmente a (não) importância dada para Geografia escolar está permeada:

Na fabricação de racionalidades neoliberais emaranhadas na necropolítica, a Geografia Escolar é atravessada, contemporaneamente, por reformas educacionais (BNCC e Reforma do Ensino Médio) que além do seu caráter de disciplina, colocam questões para precarização da formação e o trabalho docente.

Considerando esse pensamento de Giordani, suscita-se a necessidade de analisar como foram ocorrendo as modificações nas matrizes curriculares em virtude das recentes reformas educacionais, especificamente na forma como estas acabaram por ocasionar em uma interferência na quantidade de aulas de Geografia. Por conseguinte, no subcapítulo que se segue serão apresentadas as nuances da rede pública estadual da Paraíba.

#### 4.1. As matrizes ao longo dos anos da Rede pública do estado da Paraíba

Iniciar a análise tecendo considerações a partir da rede estadual, justifica-se pelo fato desta ser a mais expressiva no número de matrículas e dependências administrativas, implicando dizer que a maior parcela dos estudantes do Ensino Médio está inserida nesse grupo. Acrescentando-se a isso, para haver uma melhor delimitação, optou-se pela análise das matrizes destinadas às escolas estaduais que concentram o maior quantitativo de alunos<sup>7</sup>, sendo elas: as Escolas Cidadãs Integrais (ECI)<sup>8</sup>, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT)<sup>9</sup> e escolas de tempo parcial (diurnas).

Na Paraíba, conforme busca realizada pelos nomes das escolas nos resultados do último Censo Escolar, foram identificadas 150 ECI, que funcionam em regime integral; 154 ECIT, que além de serem integrais têm cursos de educação profissional técnica de nível médio e 170 escolas com a modalidade de Ensino Médio Regular (parciais), funcionando diurnamente, podendo ser pela manhã e/ou tarde, sendo esta a distribuição quantitativa das escolas estaduais nestas modalidades. No caso das duas modalidades de escolas integrais, as suas quantidades em um curto espaço temporal foram vastamente ampliadas, de acordo com Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4270):

No estado da Paraíba, o modelo começou a ser implantado em 2016, com 8 (oito) escolas pioneiras. Passou a 33 em 2017 e atingiu 103 escolas em 2018, chegando a alcançar todas as regionais de ensino (SEEDUC, 2018). Quantitativamente, as escolas Cidadãs-Integrais deram um salto em curto tempo, alterando a lógica territorial da educação pública do estado.

Quando analisados esses dados restringindo-os ao município de Campina Grande, percebe-se que a maioria dos estabelecimentos funciona ainda na modalidade regular diurna, mas que apesar disso tem-se um número significativo de escolas ECI e ECIT. Nesse contexto, 25 escolas são regulares (parciais-diurnas), 11 funcionam no modelo ECI e 9 são escolas técnicas, ECIT. Essas três, juntas, totalizam 45 escolas de Ensino Médio da rede pública estadual em funcionamento no município.

No caso das escolas estaduais de tempo parcial com funcionamento no período diurno, observa-se a ocorrência de várias mudanças nas suas matrizes entre o período em que propusemos analisar, 2017 a 2024. Em 2017 e 2018, as matrizes possuíam as mesmas

<sup>7</sup>Não desconsideramos a importância da realização de uma análise para outros tipos de escolas e modalidades (indígenas, quilombolas, rurais e etc.), todavia, não conseguimos abranger a análise de todas neste trabalho.

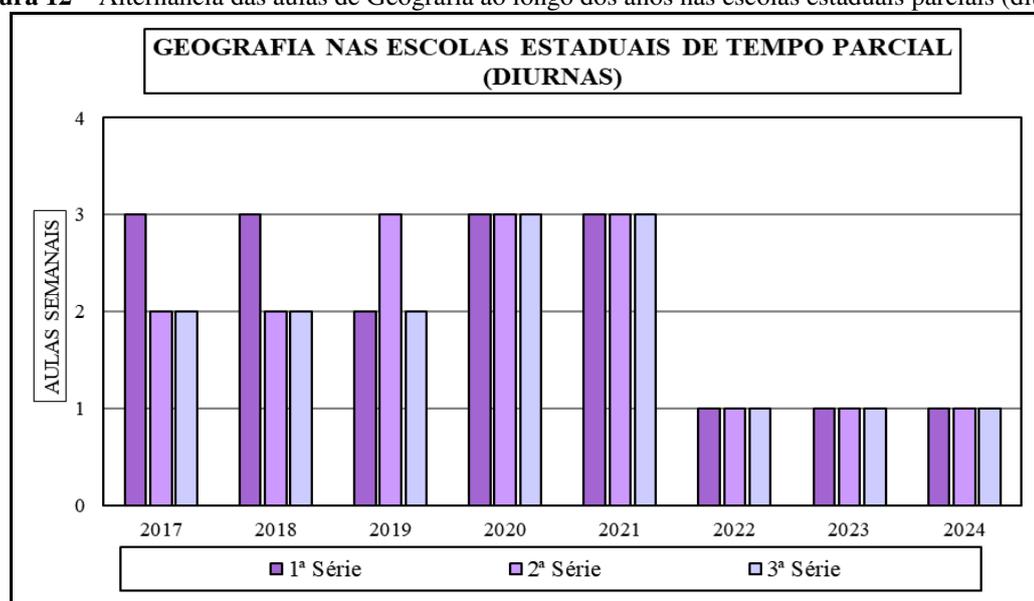
<sup>8</sup>“Escola Cidadã integral é um novo modelo de escola pública implantado na Paraíba em 2016 e que tem a proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral)” (Paraíba, [2021?]).

<sup>9</sup>“Elas seguem o mesmo modelo que a Escola Cidadã Integral, mas têm como diferencial os cursos técnicos, que visam a formação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho” (Paraíba, [2021?]).

quantidades de aulas de Geografia, distribuídas da seguinte forma: três na 1ª série e duas na 2ª e 3ª série. Todavia, em 2019, ocorreu uma alteração que ocasionou na diminuição de uma aula na 1ª série, acréscimo de uma na 2ª série e permanência de duas na 3ª série.

Seguidamente, nos anos de 2020 e 2021, ampliou-se as aulas da 1ª e 3ª série, fazendo com que nestas houvessem três aulas semanais, representando os anos mais auspiciosos do ponto de vista quantitativo para a Geografia. Apesar disso, não perdurou por muito tempo essa ampliação, visto que com a necessidade de iniciar o processo de implementação do NEM, de acordo com o cronograma definido pelo MEC, nos anos de 2022, 2023 e 2024, ocorreu um súbito decréscimo, retirando duas aulas em todas as séries, representando uma perda exponencial do espaço concedido à Geografia nestas escolas (Figura 12).

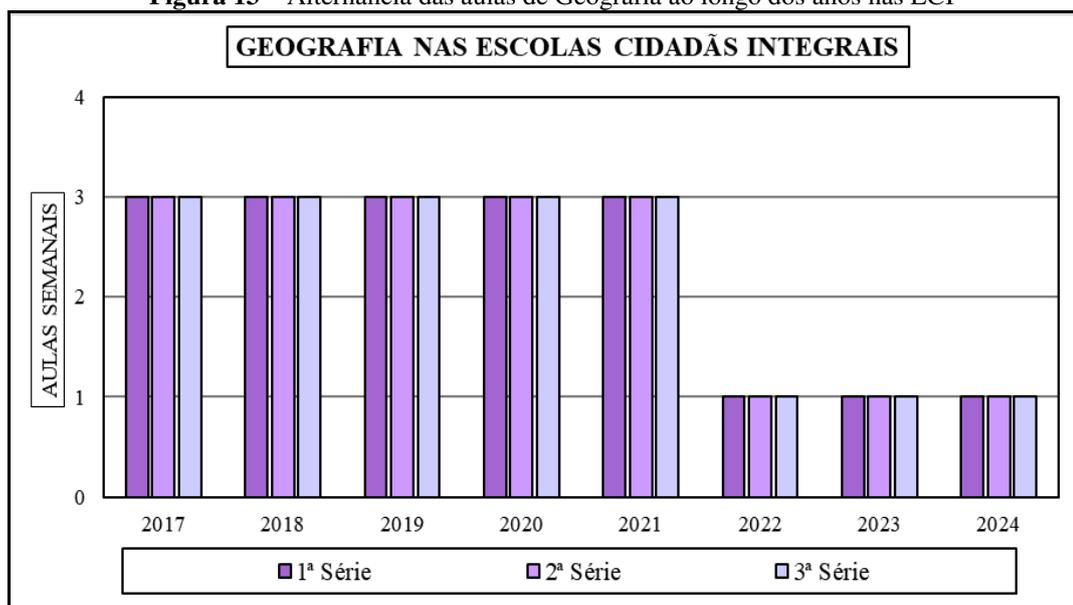
**Figura 12** – Alternância das aulas de Geografia ao longo dos anos nas escolas estaduais parciais (diurnas)



**Fonte:** Organizado pelo autor com base nas diretrizes da Paraíba de 2017 a 2024 (2017).

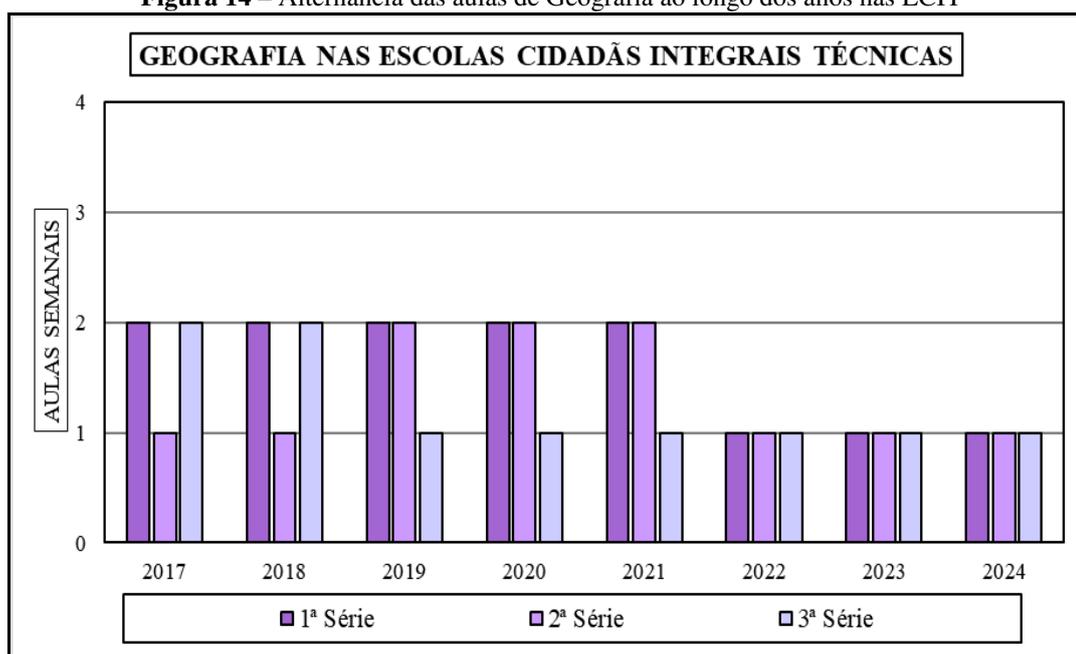
Por outro lado, ao se analisar o caso das ECI, mostram-nos os documentos das diretrizes que próximo do período de sua implementação, ocorrido em 2016, continham mais aulas de Geografia do que o modelo anteriormente analisado, detendo três aulas em todas as séries de 2017 a 2021, não havendo alterações nesses cinco primeiros anos. Porém, assim como as parciais, a partir de 2022, a quantidade de aulas diminuiu vertiginosamente, passando para apenas uma aula por semana da FGB.

No que concerne aos anos de 2020 e 2021, estes são os únicos que apresentam três aulas para os modelos de escolas parciais diurnas e ECI para todas as séries, configurando-se como sendo o ano em que se deu maior destaque para a Geografia nas matrizes estaduais nestas duas escolas (Figura 13), coincidentemente, ou não, são os dois anos que antecedem a implementação do NEM.

**Figura 13** – Alternância das aulas de Geografia ao longo dos anos nas ECI

**Fonte:** Organizado pelo autor com base nas diretrizes da Paraíba de 2017 a 2024 (2017 - 2024).

Dentre os três modelos estaduais propostos para análise, as ECIT são as que desde o início têm o menor número de aulas nas três séries. Apesar disso, ocorreram também algumas modificações ao decorrer do tempo, pois nos dois primeiros anos, 2017 e 2018, havia duas aulas na 1ª e 3ª série e apenas uma na 2ª série, tendo uma pequena modificação para os anos de 2019, 2020 e 2021, em que passaram a ter duas aulas nas duas primeiras séries e apenas uma na última (Figura 14).

**Figura 14** – Alternância das aulas de Geografia ao longo dos anos nas ECIT

**Fonte:** Organizado pelo autor com base nas diretrizes da Paraíba de 2017 a 2024 (2017 - 2024).

Contudo, nos anos de implementação do NEM ocorreu também uma queda nas aulas da ECIT, da mesma maneira como observado nos modelos anteriores, cedendo para a Geografia apenas uma aula semanal. Apesar da atenuação nesse modelo não ser tão brusco como nas outras, não pode ser desconsiderado.

Portanto, em todos os modelos das escolas estaduais, analisando a série 2017-2024, houve uma regressão da presença da Geografia, tendo uma ocorrência de forma mais acentuada nas ECI. Por outro lado, as regulares também vivenciaram um decréscimo, sendo a segunda mais impactada quando considerado que nos dois anos anteriores ao NEM havia o mesmo número de aulas nestas duas escolas; em contrapartida, as ECIT, que já possuíam poucas aulas, acabaram reduzindo mais ainda, passando de 2-2-1 para 1-1-1.

Finalizado o diagnóstico da evolução/regressão da Geografia na rede estadual, no próximo item, serão realizadas as análises comparativas entre as matrizes do ano de 2024 para as instituições estaduais, federal e privadas.

#### **4.2. Comparação das Matrizes Curriculares entre as Diferentes Redes**

Inicialmente é necessário destacar que no caso das escolas da rede privada, optou-se pela análise de instituições que se localizam na cidade de Campina Grande, para que seja possível uma delimitação espacial de uma realidade local, mas que provavelmente está sendo vivida noutros municípios de porte médio da Paraíba e do Brasil. Outra preocupação foi manter o anonimato das escolas privadas por questões éticas.

Entretanto, apesar de se assumir o compromisso de não divulgação das escolas com as suas respectivas nomenclaturas e explicação de que os dados seriam exclusivamente para fins acadêmicos, foram enfrentados processos de resistência ao contatar essas instituições. A maior parcela não respondeu às solicitações, e mesmo as que respondiam, informavam que não poderiam/iriam ceder os seus documentos. Tais ações vão ao encontro das discussões já feitas sobre o poder que os currículos possuem. Consoante com isso, Raffestin (1993, p. 53) diz que “onde há poder há resistência e, no entanto, ou por isso mesmo, esta jamais está em posição de exterioridade em relação ao poder”.

Em virtude dessas adversidades, o número de instituições privadas para a realização das análises foi inferior ao que se pretendia inicialmente. Todavia, nessas poucas instituições que cederam suas matrizes, foi possível obter resultados muito interessantes e que serão apresentados a partir de efeitos e causas, já mostrando-nos um pouco da distinção entre as escolas.

Referente a rede federal, analisou-se as matrizes do IFPB (Instituto Federal da Paraíba), campus Campina Grande. Em diálogos estabelecidos com docentes do Instituto, foi informado que não houve alteração das suas matrizes em virtude do NEM, movimento muito importante de resistência frente às imposições curriculares nacionais, configurando-se como forma de subversão ao poder. Portanto, as matrizes que estão em vigor no ano de 2024 são de 2018 e por isso a análise foi efetuada com base nelas.

Dito isso, correlacionando a hipótese de que a implementação do NEM ocasionou mudanças negativas para a Geografia nas escolas paraibanas, já ficou nítido no subcapítulo anterior, que no caso das estaduais houve uma abrupta mudança de caráter negativo, mas a dúvida que fica pairando é se ocorreu processo semelhante nas redes particulares e federal.

Começando pela rede federal, as matrizes de todos os cursos técnicos define que deverá ter duas aulas de Geografia no primeiro semestre da 1ª série, nenhuma no segundo semestre desta série<sup>10</sup>, duas nas 2ª e 3ª série em ambos os semestrais. Sendo assim, considerando que na rede estadual em todas as modalidades de escola só tem uma aula de Geografia semanalmente, reside a primeira diferenciação entre duas redes, que apesar de públicas, apresentam diferenças significativas. Da mesma maneira, é preciso considerar que o IFPB tem um processo seletivo para os estudantes ingressarem, ou seja, não é uma escola acessível para todos que desejam simplesmente se matricular, mas sim, destina-se a um grupo seleto daqueles que possuem as maiores notas.

Do mesmo modo, foram realizadas análises nas matrizes de quatro instituições privadas, as quais são identificadas como: escola privada A; escola privada B; escola privada C e escola privada D. Na escola privada “A”, a disciplina de Geografia possui três aulas semanais em todas as séries, na escola privada “B”, a 1ª e 2ª série têm duas aulas por semana, enquanto na 3ª série são três aulas semanais, e na escola privada “C”, assim como a “A”, dispõe de três aulas em todas as séries. Nesses três casos, houve permanência da disciplina de Geografia como componente curricular, respeitando a especificidade da disciplina e não a englobando apenas como parte de uma área.

Em contrapartida, na escola privada “D”, a organização dos componentes não ocorre por meio de disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento. Nesse caso, a Geografia deixou de ser estudada separadamente e passou a ser trabalhada inserida na área de Ciências Humanas e Sociais. Na busca para entender essa organização, em diálogo estabelecido com um docente da referida escola, foi explicado que a partir do NEM todo o material didático

---

<sup>10</sup> Por essa razão trataremos as aulas na 1ª série do IFPB como tendo, em média, uma aula semanal ao longo do ano letivo, visto que possui duas aulas no primeiro semestre, mas nenhuma no segundo semestre.

utilizado passou a ser organizado por meio de módulos que englobam cada área, assim, o docente de Geografia deve seguir o modelo de humanas, podendo lecionar conteúdos relacionados à Sociologia, Filosofia e História.

Feito este adendo para a organização por áreas, na grade curricular analisada da escola Privada “D”, existem seis aulas de Humanas para a 1ª série, cinco aulas para a 2ª série e apenas quatro para a 3ª série. Todavia, foi informado pelo docente desta mesma escola que as aulas com os conteúdos de Geografia, o que seria similar a organização por disciplina, corresponde a duas aulas por semana em todas as séries<sup>11</sup>.

Após essa apresentação geral, ao fazer-se uma análise entre as diferentes escolas e redes, temos uma grande diferença na quantidade de aulas entre elas. As escolas estaduais da Paraíba possuem no melhor dos casos quase 50% a menos de aulas de Geografia do que as demais instituições, sejam elas privadas ou federal. Sobre esse conflito dicotômico presente no Ensino Médio, é preciso destacar que não é um processo recente, mas sim, vivenciado há décadas. No tocante a esse aspecto, Zan e Krawczyk (2019, p. 2) reverberam que:

A dificuldade de acordar socialmente uma expansão democrática e universalista do Ensino Médio esteve e continua no centro dos conflitos e tensões quando se tomam decisões sobre ele. Surge para a formação das elites brasileiras, expande-se por meio da conformação de um sistema dual, que destina ao filho do trabalhador a formação profissional, sem chance de continuar estudante e, quando se desmonta essa estrutura do sistema educativo fortemente segregacionista, novos setores sociais começam a aceder ao Ensino Médio. Assim a classe média abandona a escola pública. Possui uma infraestrutura precária e uma forte desvalorização docente.

Além disso, esta relação de dualidade nas instituições, não é distante da disciplina de Geografia, por acabarem por interferir na sua presença ou ausência nas instituições, sendo objeto de constantes debates nas produções acadêmicas e na própria escola. Nesse contexto, a Geografia Escolar, de acordo com Giordani se relaciona:

Em meio ao emaranhado de pressões e demandas difusas, a Geografia Escolar está colocada na ponta dos conflitos. Está entre as políticas de morte e a resistência cotidiana, está entre o esvaziamento do conhecimento científico nas escolas e a produção incessante de conhecimento a partir os lugares, está entre a desumanização das políticas maiores e a luta humana pela apropriação do espaço, nas políticas menores. Portanto, é nas imposições de uma ordem que a Geografia Escolar ganha importância política e estratégica, principalmente, para a vida mais comum. Uma vez que ela lida com a materialização cotidiana da humanidade, o espaço. (Giordani, 2019, p. 11)

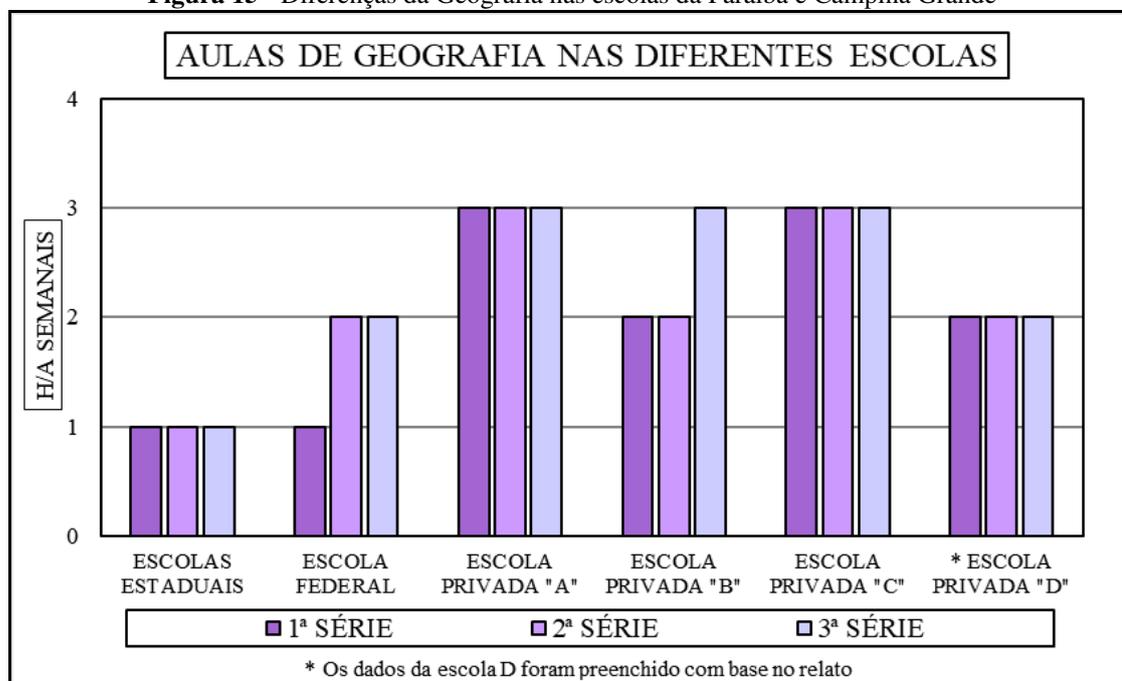
Ao voltar-se mais uma vez às discussões para a realidade da Paraíba/Campina Grande, conforme ilustrado na figura abaixo (Figura 15), o processo de Reforma do Ensino Médio não

---

<sup>11</sup> Utilizamos como base essa informação para confecção do gráfico (Figura 15).

parece ter tido tanto impacto na continuação da disciplina Geografia nas escolas privadas; contudo, ao contrário, na rede estadual passou por um processo de redução das suas h/a.

**Figura 15 - Diferenças da Geografia nas escolas da Paraíba e Campina Grande**



**Fonte:** Organizado pelo autor com base em dados fornecidos pelas escolas (2024).

Essa discrepância da Geografia entre as escolas pode ter relação com a formação de uma classe privilegiada socialmente, o que possibilitaria a ascensão mais facilmente aos postos de liderança e a entrada na universidade por esse grupo. Ação que poderia auxiliar na inserção cada vez mais forte das lógicas neoliberais na educação, em um processo de avanço da legitimação das escolas como sendo empresas e a educação como mercadoria. Sobre essa concepção de escola como sendo empresas, Moreira e Tadeu (2013, p. 64) entendem que:

Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas; para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigir. Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional totalmente desvinculado das vidas de um grande número de crianças.

Em suma, a parcela mais afetada com a redução da carga horária não foi a dos que conseguem pagar mensalidades nas escolas ou que possuem as maiores notas, mas sim, a população menos privilegiada socialmente, já que grande parcela desse público frequenta as escolas estaduais. Impossibilitados na conjuntura de estudar satisfatoriamente os conteúdos de Geografia, que foi quase praticamente sucumbida, ação ladeada da intenção de retirar a contribuição da Geografia para construção dos processos emancipatórios humanos, os quais são tão importantes para o questionamento do espaço geográfico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões e análises realizadas ao longo deste trabalho, foi possível compreender algumas das principais mudanças que a Reforma do Ensino Médio causou para a disciplina de Geografia nas escolas estaduais da Paraíba, no Instituto Federal e na rede privada. Tais modificações podem ser concebidas como parte das relações de poder que fazem parte das escolas e de todas as definições curriculares.

Nesse cenário, essas modificações se deram para atender os ensejos do sistema Neoliberal, aglutinando algumas das principais características do momento atual no âmbito da educação, a partir da inserção massiva dos agentes privados, atuando dissimuladamente nas alterações e nas formas de oferta da educação pública, principalmente de nível médio no país. Essa importante etapa configura-se, sobretudo, como um aparelho para uma formação acrítica, com distinção entre classes, conduzindo a formação do alunado da escola pública apenas para atender as demandas do mercado.

Ademais, só foram possíveis tecer tais considerações em virtude da metodologia adotada ao decorrer da pesquisa, contribuindo para que houvesse a consolidação dos objetivos propostos. Visto que a junção da revisão bibliográfica e a análise documental a partir da abordagem mormente qualitativa, possibilitou discutir os currículos e as escolas entendendo-os como territórios, e caracterizar a Geografia nos novos documentos nacionais e estaduais traçando um panorama das diferenças presentes nas redes e na disciplina de Geografia.

Por isso, os resultados obtidos através deste trabalho apontam que a Reforma do Ensino Médio está atrelada a diversos agentes privados, inclusive, a construção do Documento Curricular da Paraíba, ambos os documentos marcados pela pressa em suas confecções e inexistência de meios para se comprovar que foram construídos democraticamente.

Além disso, os territórios escolares divergem direcionando as piores condições de trabalho docente para os professores da rede privada e estadual da Paraíba e as melhores para a rede federal. Outro ponto é, que apesar de haver permanência dos conteúdos de Geografia na rede estadual, a diminuição ocorrida de 2022 até 2024 impossibilita estudá-los. Por último, o NEM não atingiu as escolas da rede privada como às públicas, indicando ainda possuir lugar de destaque para a disciplina nas escolas privadas.

Resultados que comprovam a hipótese de que o NEM impactou mais negativamente a existência da disciplina nas escolas estaduais do que nas duas outras redes, circunstância que

responde à pergunta inicial sobre como estava a Geografia no ano de 2024 nesses três contextos.

Entretanto, apesar desses resultados, é importante que posteriormente seja possível acessar mais matrizes curriculares de outras instituições particulares, ampliando o campo de pesquisa e consolidando ainda mais os resultados apresentados aqui. Além da possibilidade para que em outros estudos sejam efetuadas análises de outros documentos dessas escolas, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planejamentos anuais e bimestrais dos professores, o que propiciaria coletar outras informações acerca da presença dos conteúdos geográficos e de suas diferenças.

Junta-se a esses fatores a necessidade de se aprofundar as análises realizadas ao decorrer desse trabalho, para uma leitura multiescalar, a partir de uma perspectiva intraurbana relacionando as diferenças existentes a outras questões, como por exemplo, relações socioeconômicas, raciais e de gênero nas diferentes redes e escolas.

Ainda que haja a necessidade de outros estudos, por meio de todos os fatos apresentados, pode-se constatar como essa reforma foi posta e de como vem impactando os discentes, visto que desde 2022 as escolas tiveram que readequar os seus currículos e ensinar a partir dessa organização. Apesar de, neste momento está sendo rediscutida uma nova reformulação do Novo Ensino Médio, em que há uma recomposição da FGB, não se pode acreditar que essa organização que desde 2022 se faz presente nas escolas, não tenha causado impacto a vida de milhares de docentes e discentes em todo o Brasil.

Por fim, é indispensável salientar que pesquisas como esta contribuem com a ampliação das discussões que enfocam a importância que os estudos relacionados a educação e a Geografia possuem para a compreensão dos espaços escolares e das relações tecidas até aqui, bem como na espacialização dos fatos e na ruptura de uma ideia arcaica de que temas que envolvem educação não devem ser objetos de análises dos formandos em Geografia e da própria Ciência Geográfica.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa *et al.* (org.). **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

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. **Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil**. Interfaces Científicas: Educação, Aracaju, v. 2, n. 2, p.13-23, fev. 2014.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário da Metodologia Científica**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário [...]. Rio de Janeiro, RJ.: Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, 1926. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=16782A&ano=1925&ato=01f0TRU5UeVpWT11d>>. Acesso em: 15 abr. de 2024.

BRASIL. **Histórico da BNCC**. Elaborado por Ministério da educação (MEC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. [Brasília], 2017. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF., 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 10 fev. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. Brasília, DF.: Ministério

da Educação, [2018a]. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199)>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC [...]. Brasília, DF., 2018c. Disponível em: <[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/br\\_portaria\\_331\\_2018.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_portaria_331_2018.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Brasília, DF., 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF.: Inep, 2015. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2024

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, Brasília, DF., 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 10 abr. 2024

CAETANO, Maria Raquel. **Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?**. Educação em Revista, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 65–82, 2020. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?**. In: Terra Livre, São Paulo, n. 16, p.133 -152, 2001.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. **Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, 2019, Campinas, SP. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, 2019.

CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 2ª edição. Bertrand: Rio de Janeiro, 2000.

CUNHA, Luis Antônio. **Ensino médio: atalho para o passado**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

FREITAS, Luís Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNCAO, Ada Avila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, mai./ago. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. **Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão**. Revista Educação Geográfica em Foco, [S.l.], v. 3, n. 6, out. 2019.

Disponível em: <<https://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1150>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

HAESBAERT, Rogério. **Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades)**. In: ARAUJO, Frederico Guilherme Bandeira de. HAESBAERT, Rogério (Org.). Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos. Rio de Janeiro, 2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **039/2014: Indicador de Esforço Docente**. Brasília, DF: Inep, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACÊDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINO FILHO, Armando. **Humanização e escola como comunidade**. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org.). Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Paco Editorial, Jundiaí-SP, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORGADO, José Carlos. **Autonomia curricular: coerência entre o local e o global**. In: FERNANDES, Margarida, *et. al.* O particular e o global no virar do milênio. Lisboa: Colibri, 2002.

PARAÍBA. **Conselho Estadual de Educação aprova Proposta Curricular do Ensino Médio na Paraíba**. [João Pessoa], 2020. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/conselho-estadual-de-educacao-aprova-proposta-curricular-do-ensino-medio-na-paraiba>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais Das Escolas da Estadual de Educação da Paraíba**. [João Pessoa], 2022.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais Das Escolas da Estadual de Educação da Paraíba**. [João Pessoa], 2023.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba**. [João Pessoa], 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais**. [João Pessoa] 2018.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais.** [João Pessoa], 2019.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual.** [João Pessoa], 2017.

PARAÍBA. **Escolas Cidadãs Integrais.** [João Pessoa]: Secretária de Educação, [2021?]. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/escolas-cidadas-integrais-1>>. Acesso em: 14 mai. 2024

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba,** [João Pessoa], 2020. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Ano letivo da Rede Estadual da Paraíba.** [João Pessoa], 2024.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7 ed. São Paulo: EDUSP, 2007

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política.** 14. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

THIESEN, Juares da Silva. **Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino.** In: Geografia, ensino & pesquisa, v. 15, n.1, p. 85-95, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/issue/view/455>>. Acesso em: 08 abr. 2024.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora Rut. **A Disputa Cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio Brasileiro.** Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 01–09, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5229>>. Acesso em: 11 mai. 2024.