



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ALCINÉIA DE SOUZA SILVA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE TEMPOS, ESPAÇOS E PRÁTICAS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE GEOGRAFIA EM UM CEPI DE FORMOSA-GOIÁS: DIÁLOGOS  
COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

**BRASÍLIA-DF  
2022**

**ALCINÉIA DE SOUZA SILVA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE TEMPOS, ESPAÇOS E PRÁTICAS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE GEOGRAFIA EM UM CEPI DE FORMOSA-GOIÁS: DIÁLOGOS  
COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Linha de pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional.

Eixo Temático: Formação Escolar Geográfica e Instrumentos Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Costa Leite  
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lana de Souza Cavalcanti  
Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edileuza Fernandes da Silva  
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Neio Lúcio de Oliveira Campos  
Universidade de Brasília, Departamento de Geografia

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo  
Universidade Federal do Piauí, Departamento de Geografia

Brasília-DF, 07 de julho de 2022.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com  
os dados fornecidos pela autora

SS586c Silva, Alcinéia de Souza  
As contribuições de tempos, espaços e práticas para  
o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem  
de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com  
a reforma do Ensino Médio / Alcinéia de Souza Silva;  
orientador Cristina Maria Costa Leite. -- Brasília,  
2022.  
292 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Geografia)  
--Universidade de Brasília, 2022.

1. Ensino de Geografia. 2. Novo Ensino Médio. 3.  
Tempos e espaços. 4. Tempo integral. 5. Práticas. I.  
Maria Costa Leite, Cristina, orient. II. Título.

Para os meus pais, filhos e esposo.

## AGRADECIMENTOS

A construção de uma Tese de Doutorado é um processo de criação desafiador, que exige disciplina, esforço, autonomia, autoria, novidade, liberdade, criatividade e troca. Considerando o último elemento, cumpre dizer que este trabalho foi construído a partir da contribuição de muita gente do espaço universitário e do espaço escolar onde a pesquisa desenvolveu-se. Pessoas cuja sabedoria e colocações foram fundamentais no sentido de me fazer enxergar aquilo que, sozinha, não teria avistado, instigando o meu pensamento e me conduzindo a ver a essência do meu objeto de estudo, que se manifestou além das aparências.

Dentre as pessoas do âmbito acadêmico, agradeço à professora Cristina Leite, orientadora desta pesquisa e minha amiga querida, que me guiou ao longo do processo de doutoramento, indicando/propondo as direções percorridas. Tenho profunda gratidão por sua amizade e suas orientações. O seu trabalho no Departamento de Geografia, que envolve a luta por espaço e pela valorização da Geografia Escolar, é admirável e inspirador.

Agradeço os professores que compuseram a banca examinadora desta Tese, Lana Cavalcanti, Edileuza Fernandes e Neio Campos, pela leitura cuidadosa e atenção à coerência e ao rigor científico que a pesquisa exige. Meus sinceros agradecimentos a todos pela ajuda, provocações, sugestões e partilha de conhecimentos. Este trabalho contempla as valiosas reflexões e contribuições teóricas e metodológicas de cada um desses respeitosos docentes.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em Geografia (GEAF), que, direta ou indiretamente, contribuíram para o aprimoramento deste trabalho, a partir dos nossos estudos, das leituras e da troca de experiências, construídas no âmbito da Educação Básica. Externo gratidão pela amizade de cada geafiano, amigades que aquecem a alma e suavizaram a difícil travessia ao longo do curso de Doutorado por meio de atitudes e gestos que mantiveram a minha chama acesa e me fizeram sentir mais confiante e menos solitária, sobretudo no contexto de pandemia da Covid-19 em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Também agradeço aos colegas do Grupo de Trabalho Temas e Conteúdos, do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG). Muito do que está escrito neste trabalho decorreu das nossas discussões estimulantes e da partilha de conhecimentos.

Dentre as pessoas do âmbito escolar, os meus agradecimentos se estendem aos professores de Geografia da instituição onde foi desenvolvida esta pesquisa. Sem eles e suas contribuições, este trabalho não se concretizaria, especialmente no contexto pandêmico que forçou a redefinição do objeto de estudo e dos caminhos metodológicos. E, mesmo diante dos

desafios enfrentados nessa conjuntura de reinvenção da escola, esses professores se mantiveram solícitos a cada demanda desta investigação. Acalentarei eterna gratidão por esses mestres que compartilharam comigo suas práticas/atividades, apontando tantos modos significativos de ensinar Geografia. Por meio de suas práticas, obtive a certeza de que outra Geografia Escolar, que faz sentido para os alunos, é possível no âmbito da escola básica, especialmente da rede pública.

Igualmente, meus agradecimentos se estendem aos alunos partícipes desta pesquisa: jovens educados, receptivos, atenciosos, de futuros promissores. Suas contribuições foram valiosas para o desenvolvimento deste estudo.

Com a mesma importância, externo a minha gratidão aos meus familiares e amigos, que me encorajaram e apoiaram ao longo da caminhada. De modo especial, agradeço àqueles que estiveram mais próximos, como a minha mãe, Lucília, o meu esposo, Aurênio, os meus filhos, Emanuelle e Vitor, e os amigos Hugo, Rodrigo, Ricardo, Lucas e Adriana.

Minha gratidão a todos!

## RESUMO

Este estudo debruçou-se sobre o ensino de Geografia desenvolvido em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) de Ensino Médio localizado na cidade de Formosa-GO, com o intuito de compreender a sua dinamicidade e a que aspectos ela estava relacionada, focando a maneira como a implementação do tempo integral na instituição repercutiu no processo de ensino-aprendizagem dessa ciência, as suas potencialidades e o modo como a Reforma do Ensino Médio pode afetá-lo. O interesse pelo tema deu-se inicialmente pela identificação de um ensino de Geografia diferenciado, aparentemente oportunizado pela dinâmica de trabalho dos professores e por uma organização curricular que permitia a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem. Posteriormente, além da percepção da permanência, até os dias atuais, de práticas inadequadas no âmbito dessa disciplina, o interesse expandiu-se com a iminência de implementação do novo Ensino Médio na instituição, que indicava o desmantelamento desse trabalho e de tal organização, principalmente por meio da desobrigação da oferta da Geografia ao longo do curso e da proposta de organização por área do conhecimento, o que poderia estreitá-lo e afetar a formação dos escolares. Em termos metodológicos, esta investigação caracteriza-se como Estudo de Caso Qualitativo, cujas técnicas de levantamento de dados e de informações foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa exploratória, a pesquisa documental, as entrevistas por pautas e o questionário. As técnicas de análise foram a análise de conteúdo e a técnica da triangulação de fonte de dados. O estudo constatou a tese defendida neste trabalho, a de que tempos, espaços e práticas são dimensões fundamentais e que influem no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, por serem tanto horizontes de possibilidades (facilitadores) quanto de limitações (inibidores) nesse processo; portanto, tempos e espaços estruturados, dotados de possibilidades educativas, e potentes práticas docentes contribuem para a formação dos estudantes. No caso analisado, as evidências revelaram que a dinâmica do trabalho docente, orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos das perspectivas Histórico-Cultural e Crítica de educação, relaciona-se às suas personalidades/ aos seus perfis (concepções, propostas, práticas) e ao modo de implementação do modelo de educação da instituição (ampliação estruturada e qualitativa dos tempos e espaços escolares), que tem repercutido em ampliação e qualificação do ensino de Geografia, sobretudo por meio da dedicação exclusiva e da atuação multidisciplinar dos professores, da interligação entre os núcleos curriculares, da ampliação das oportunidades de ensino-aprendizagem e de potentes práticas, embora tal modelo possua perspectiva e organização que intensificam e precarizam a docência. Os resultados também mostraram que, em Goiás, com a Reforma do Ensino Médio (reforma neoliberal que ataca a ciência e provoca fragilização da formação básica e desmonte dessa etapa), a Geografia perdeu tempo/espaço curricular, retrocedeu e sofreu esvaziamento do seu arcabouço teórico-metodológico. O novo Documento Curricular desse Estado e a nova organização do CEPI sinalizam a intensificação do trabalho docente, a perda de identidade disciplinar, o estreitamento no ensino dessa ciência, empobrecimento e danos formativos, o que compromete o desenvolvimento dos discentes, especialmente no que se refere ao processo de compreensão do mundo contemporâneo em suas complexas espacialidades e à construção da cidadania e da humanidade desses indivíduos.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Novo Ensino Médio. Tempos e espaços. Tempo integral. Práticas.

## ABSTRACT

This study focused on the teaching of Geography developed in a full-time High School Center (CEPI, in Portuguese) located in the municipality of Formosa (state of Goiás, Brazil), in order to understand its dynamics and to what aspects it was related, focusing on the way in which the implementation of full-time in the institution had repercussions on the teaching-learning process of Geography science, its potentialities and in the way in which the Brazilian High School Reform can affect it. The interest in the subject was initially given by the identification of a differentiated teaching of Geography, apparently made possible by the dynamics of the teachers' work and by a curricular organization that allowed the expansion of times, spaces and learning opportunities. Subsequently, in addition to the perception of the permanence, until the present day, of inadequate practices in the scope of this discipline, the interest expanded with the imminence of the implementation of the new Brazilian High School in the institution, which indicated the dismantling of this work and such organization, mainly through the release of the offer of Geography throughout the course and the proposal of organization by knowledge area, which could narrow it and affect the formation of students. In methodological terms, this investigation is characterized as a qualitative case study, whose data and information collection techniques were bibliographic research, exploratory research, documentary research, interviews by guidelines and questionnaire; the analysis techniques were content analysis and the data source triangulation technique. The study confirmed the thesis defended in this work, that times, spaces and practices are fundamental dimensions and that influence the teaching-learning process of Geography, for being both horizons of possibilities (facilitators) as limitations (inhibitors) in this process; therefore, structured times and spaces, endowed with educational possibilities, and potent practices contribute to the formation of students. In the case analyzed, the evidence revealed that the dynamics of teaching work, guided by the theoretical methodological assumptions of the Historical-Cultural and Critical perspectives of education is related to their personalities/profiles (conceptions, proposals, practices) and to the way in which the institution's education model is implemented (structured and qualitative expansion of school times and spaces), which has had repercussions on the expansion and qualification of the teaching of Geography, especially through the exclusive dedication and multidisciplinary action of teachers, the interconnection between the curricular nuclei, the expansion of teaching-learning opportunities and powerful practices, although this model has a perspective and organization that intensify and precarious the work of the teacher. The results also showed that, in Goiás, with the Brazilian High School Reform (neoliberal reform that attacks science, weakens basic education and causes the dismantling of this stage), Geography lost time/curricular space, retreated and suffered the emptying of its theoretical methodological framework. The new State Curriculum and the new organization of CEPI manifested the intensification of teaching work, the loss of disciplinary identity, the narrowing in the teaching of this science, impoverishment and formative damage, which compromises the development of students, especially in the process of understanding the contemporary world in its complex spatialities and the construction of citizenship and humanity of these individuals.

**Keywords:** Teaching Geography. Brazilian High School. Times and Spaces. Full-time Education. Practices.



## RESUMEN

Este estudio se centró en la enseñanza de la Geografía desarrollada en una escuela secundaria de tiempo completo (CEPI, en portugués) ubicado en el municipio de Formosa (estado de Goiás, Brasil), con el fin de comprender su dinámica y con qué aspectos se relacionaba, centrándose en la forma en que la implementación de la jornada completa en la institución repercutió en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, en sus potencialidades y en la forma en que la Reforma Brasileña de la Escuela Secundaria puede afectarla. El interés por el tema estuvo inicialmente dado por la identificación de una enseñanza diferenciada de la Geografía, aparentemente posibilitada por la dinámica de trabajo de los docentes y por una organización curricular que permitió la ampliación de tiempos, espacios y oportunidades de aprendizaje. Posteriormente, además de la percepción de la permanencia, hasta el día de hoy, de prácticas inadecuadas en el ámbito de esta disciplina, el interés se amplió con la inminencia de la implantación de la nueva Escuela Secundaria Brasileña en la institución, lo que indicó el desmantelamiento de este trabajo y tal organización, principalmente a través de la liberación de la oferta de Geografía a lo largo del curso y la propuesta de organización por área de conocimiento, lo que podría acotarla y afectar la formación de los estudiantes. En términos metodológicos, esta investigación se caracteriza por ser un estudio de caso cualitativo, cuyas técnicas de recolección de datos e información fueron la investigación bibliográfica, investigación exploratoria, investigación documental, entrevistas por guía y cuestionario; las técnicas de análisis fueron el análisis de contenido y la técnica de triangulación de fuentes de datos. El estudio confirmó la tesis defendida en este trabajo, que tiempos, espacios y prácticas son dimensiones fundamentales y que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, por ser tanto horizontes de posibilidades (facilitadores) como de limitaciones (inhibidores) en este proceso; por lo tanto, tiempos y espacios estructurados, dotados de posibilidades educativas y potentes prácticas docentes contribuyen a la formación de los estudiantes. En el caso analizado, las evidencias revelaron que la dinámica del trabajo docente, guiada por los presupuestos teórico-metodológicos de las perspectivas Histórico-Cultural y Crítica de la educación, se relaciona con sus personalidades/sus perfiles (concepciones, propuestas, prácticas) y con la forma en que se implementa el modelo educativo de la institución (ampliación estructurada y cualitativa de los tiempos y espacios escolares), lo que ha repercutido en la ampliación y cualificación de la enseñanza de la Geografía, especialmente a través de la dedicación exclusiva y acción multidisciplinaria de los docentes, la interconexión entre los núcleos curriculares, la ampliación de oportunidades de enseñanza aprendizaje y prácticas poderosas, aunque este modelo tiene una perspectiva y organización que intensifica y precariza la labor docente. Los resultados también mostraron que, en Goiás, con la Reforma Brasileña de la Escuela Secundaria (reforma neoliberal que ataca la ciencia, debilita la educación básica y provoca el desmantelamiento de esta etapa), la Geografía perdió tiempo/espacio curricular, retrocedió y sufrió el vaciamiento de su marco metodológico. El nuevo currículum estatal y la nueva organización del CEPI manifestaron la intensificación del trabajo docente, la pérdida de identidad disciplinar, el estrechamiento en la enseñanza de esta ciencia, el empobrecimiento y daño formativo, lo que compromete el desarrollo de los estudiantes, especialmente en el proceso de comprensión del mundo contemporáneo en sus complejas espacialidades y la construcción de ciudadanía y humanidad de estos individuos.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía. Escuela Secundaria em Brasil. Tiempos y Espacios. Educación a Tiempo Completo. Prácticas.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

**AGB** – Associação de Geógrafos Brasileiros  
**ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
**BA** – Bahia  
**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
**BNC** – Base Nacional Comum  
**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular  
**CAIC's** – Centros de Atenção Integral à Criança  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CASE** – Centro de Atendimento Socioeducativo  
**CECR** – Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
**CEE** – Conselho Estadual de Educação  
**CEI's** – Centros de Educação Integrada  
**CEPI** – Centro de Ensino em Período Integral  
**CEU's** – Centros Educacionais Unificados  
**CETEB** – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília  
**CIAC's** – Centros Integrados de Apoio à Criança  
**CIEP's** – Centros Integrados de Educação Pública  
**CMEI's** – Centros Municipais de Educação Infantil  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
**CP** – Conselho Pleno  
**CRE's** – Coordenações Regionais de Educação  
**CR-GO** – Currículo Referência de Goiás  
**DC-GO** – Documento Curricular de Goiás  
**DC-GOEM** – Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio  
**DCN's** – Diretrizes Curriculares Nacionais  
**DCNEM's** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
**DIT** – Divisão Internacional do Trabalho  
**EaD** – Educação a Distância  
**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente  
**EETI** – Escola Estadual de Tempo Integral  
**EF** – Ensino Fundamental  
**EJA** – Educação de Jovens e Adultos  
**ENANPEGE** – Encontro da Associação de Pós-Graduação em Geografia  
**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio  
**ENPEG** – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia  
**EREPEG** – Encontro Regional de Práticas de Ensino de Geografia  
**EREM** – Escola de Referência em Ensino Médio  
**ESPII** – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional  
**ESPIN** – Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional  
**ETI** – Educação em Tempo Integral  
**EUA** – Estados Unidos da América  
**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
**GEAF** – Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia  
**GO** – Goiás

**GPS** – Sistema de Posicionamento Global  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**ICE** – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  
**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano  
**IEDE** – Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional  
**IFG** – Instituto Federal de Goiás  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MPB** – Música Popular Brasileira  
**NEPEG** – Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica  
**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**OBG** – Olimpíada Brasileira de Geografia  
**OGB** – Olimpíada Geo-Brasil  
**OMS** – Organização Mundial de Saúde  
**PAS** – Programa de Avaliação Seriada  
**PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação  
**PE** – Pernambuco  
**PEI** – Programa Escola Integrada  
**PETI** – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático  
**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PP** – Proposta Pedagógica  
**PPG** – Pensamento Pedagógico-Geográfico  
**PROETI** – Projeto Educação em Tempo Integral  
**PROFIC** – Programa de Formação Integral da Criança  
**REANP** – Regime Especial de Aulas Não Presenciais  
**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
**SEDUC-GO** – Secretaria de Estado da Educação de Goiás  
**TDIC's** – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação  
**TIC's** – Tecnologias da Informação e da Comunicação  
**TGE** – Tecnologia de Gestão Educacional  
**UAA** – Universidad Autónoma de Asunción  
**UEEITI** – Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral  
**UEG** – Universidade Estadual de Goiás  
**UFG** – Universidade Federal de Goiás  
**UFLA** – Universidade Federal de Lavras  
**UnB** – Universidade de Brasília  
**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNIARA** – Universidade de Araraquara  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**UPIS** – União Pioneira de Integração Social  
**USP** – Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

<b>Figura 1</b>	Composição da Geografia Escolar.....	69
<b>Figura 2</b>	O Programa Mais Educação entre os anos 2008 e 2014.....	111
<b>Figura 3</b>	Iniciativas para a reforma educacional goiana – Pacto pela Educação.....	118
<b>Figura 4</b>	Mapa: número de escolas de Ensino Médio em tempo integral na rede estadual de Goiás por Coordenação Regional de Ensino (CRE) – 2022....	119
<b>Figura 5</b>	Mapa: localização do CEPI estudado.....	120
<b>Figura 6</b>	Estrutura do modelo pedagógico do CEPI.....	123
<b>Figura 7</b>	Gráfico: recursos didático-pedagógicos e estratégias de ensino utilizados pelos professores nas aulas de Geografia.....	215
<b>Figura 8</b>	Gráfico: o que as aulas de Geografia possibilitam aos estudantes.....	216
<b>Figura 9</b>	Características gerais das potentes práticas no ensino de Geografia.....	227
<b>Figura 10</b>	Itinerários Formativos do DC-GOEM.....	241
<b>Tabela 1</b>	Percentual de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil (2015-2019) .....	114
<b>Tabela 2</b>	IDEB do Brasil e do estado de Goiás (rede estadual/pública): resultados e metas (Ensino Médio) .....	121
<b>Tabela 3</b>	Número de crianças e adolescentes fora da escola ou sem atividades escolares em novembro de 2020, no Brasil.....	180
<b>Tabela 4</b>	Método para o desenvolvimento do trabalho de campo na Educação Básica.....	205

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Número de matrículas, de docentes e de escolas da rede estadual de educação de Goiás.....	72
<b>Quadro 2</b>	Projetos e programas de educação em tempo integral no Brasil (2001-2008) .....	110
<b>Quadro 3</b>	Cálculos dos IDEB's da instituição.....	122
<b>Quadro 4</b>	Descrição dos princípios educativos do CEPI.....	123
<b>Quadro 5</b>	Descrição das metodologias do CEPI.....	124
<b>Quadro 6</b>	Matriz Curricular do CEPI (2020) .....	126
<b>Quadro 7</b>	Horários das atividades do CEPI.....	127
<b>Quadro 8</b>	Descrição do Núcleo Diversificado do CEPI.....	127
<b>Quadro 9</b>	Descrição dos instrumentos de gestão do CEPI.....	128
<b>Quadro 10</b>	Síntese das falas dos professores sobre o modelo de educação em tempo integral e a dinâmica de trabalho do CEPI.....	137
<b>Quadro 11</b>	Síntese das falas dos professores sobre os efeitos da integralização da escola no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.....	142
<b>Quadro 12</b>	Síntese das falas dos professores acerca do ensino de Geografia, de seus trabalhos e práticas.....	165
<b>Quadro 13</b>	Categorias emergidas das falas docentes acerca do ensino de Geografia..	166
<b>Quadro 14</b>	Síntese das falas dos professores acerca do ensino de Geografia no contexto de pandemia da Covid-19.....	177
<b>Quadro 15</b>	Relação de documentos recebidos, referentes ao trabalho e às práticas desenvolvidos pelos professores de Geografia (2019 e 2020) .....	182
<b>Quadro 16</b>	Guia de Aprendizagem: ano letivo 2019.....	184
<b>Quadro 17</b>	Síntese das informações contidas nos Guias de Aprendizagem (2019 e 2020) .....	186
<b>Quadro 18</b>	Programa de ação da disciplina Geografia (2019) .....	193
<b>Quadro 19</b>	Respostas de estudantes sobre a importância da Geografia ensinada no CEPI para as suas vidas cotidianas.....	214
<b>Quadro 20</b>	Falas discentes sobre o trabalho do CEPI.....	218
<b>Quadro 21</b>	Falas discentes sobre as possibilidades do tempo integral.....	219
<b>Quadro 22</b>	Falas discentes sobre as potencialidades do trabalho do CEPI para suas formações/ seus desenvolvimentos.....	220
<b>Quadro 23</b>	Falas discentes sobre a contribuição da Geografia em suas formações....	220
<b>Quadro 24</b>	Relatos discentes acerca de suas experiências em atividades desenvolvidas pelos professores de Geografia, no âmbito do Núcleo Diversificado.....	221
<b>Quadro 25</b>	Relatos discentes acerca da dinâmica/forma de trabalho dos professores de Geografia nos dois núcleos curriculares.....	225
<b>Quadro 26</b>	Estruturação/Matriz Curricular – novo Ensino Médio de Goiás (Diurno – 30h) .....	237
<b>Quadro 27</b>	Objetos de conhecimento ligados à Geografia, contidos no DC-GOEM...	247
<b>Quadro 28</b>	Matriz Curricular do CEPI – novo Ensino Médio (2022) .....	251

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL: A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E A DEFINIÇÃO DO SEU OBJETO DE ESTUDO</b> .....	16
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	24
<b>1 GEOGRAFIA ESCOLAR: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÃO, FINALIDADES E PROPOSTA DE ENSINO PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS</b> .....	38
1.1 Percurso histórico da Geografia Escolar no Brasil.....	41
1.2 Geografia Escolar: campo constituído por um arcabouço híbrido de conhecimentos.....	60
1.3 A proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás (2012) .....	71
<b>2 A DINÂMICA DE TRABALHO DO CEPI E OS EFEITOS DA INTEGRALIZAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA</b> .....	85
2.1 Conceitos de educação integral e educação em tempo integral e elementos essenciais ao desenvolvimento pleno do estudante.....	92
2.2 As primeiras referências à educação integral (década de 1930) e as primeiras propostas e experiências de educação em tempo integral no Brasil (décadas de 1950 a 1980) .....	98
2.3 A educação brasileira no final do século XX e os primeiros vinte anos do século XXI: expansão de escolas de tempo integral à luz do domínio neoliberal.....	105
2.4 A implementação do tempo integral em escolas públicas de Ensino Médio do estado de Goiás.....	116
2.5 De onde falo: caracterização do CEPI estudado.....	119
2.6 As concepções dos professores sobre a dinâmica de trabalho da instituição, seu modelo de educação em tempo integral e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.....	133
2.7 Análise e concepções diversas acerca da política e do modelo de educação em tempo integral do estado de Goiás.....	150
<b>3 A ESTRUTURA DA GEOGRAFIA ESCOLAR DO CEPI: ASPECTOS/ELEMENTOS POTENTES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	162
3.1 Aspectos gerais sobre o ensino de Geografia no CEPI.....	163
3.2 Os relatos dos professores acerca do ensino de Geografia e do trabalho que desenvolvem.....	164
3.3 O que os planos, os projetos e as atividades revelam acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos professores de Geografia? .....	181
3.3.1 Guias de Aprendizagem.....	183
3.3.2 Programa de Ação.....	192
3.3.3 Projetos de Eletivas.....	196
3.3.4 Projeto Preparatório Pós-Médio.....	201
3.3.5 Projeto desenvolvido por meio de Práticas de Laboratório.....	202
3.3.6 Projeto Interdisciplinar.....	203
3.3.7 Atividade de Geografia desenvolvida conjuntamente com o componente Estudo Orientado II.....	206
<b>4 AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDO NO CEPI..</b>	209
4.1 Caracterização dos estudantes e suas percepções acerca do ensino de Geografia	211

4.2 Os posicionamentos de estudantes acerca do trabalho escolar e do trabalho dos professores de Geografia no âmbito do Núcleo Diversificado.....	218
<b>5 AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CEPI.....</b>	<b>228</b>
5.1 Breve histórico do Ensino Médio no Brasil.....	229
5.2 As disposições gerais da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e das DCNEM's para a nova organização curricular do Ensino Médio brasileiro.....	232
5.3 As repercussões da Reforma do Ensino Médio na organização curricular do Ensino Médio de Goiás .....	234
5.4 As orientações do DC-GOEM para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais se inclui a Geografia, e para os Itinerários Formativos que contemplam esse componente.....	243
5.5 Os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio na organização curricular do CEPI (2022): a Geografia em questão.....	250
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>285</b>

## **MEMORIAL: A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E A DEFINIÇÃO DO SEU OBJETO DE ESTUDO**

Considero que o memorial possibilita expressar melhor a relação entre o investigador e o seu objeto de pesquisa, colocando-o como sujeito efetivo, com sua história, seu contexto social e sua subjetividade. Assim, esta parte do trabalho é dedicada à narrativa das experiências vivenciadas ao longo da minha formação acadêmica no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior, bem como das experiências profissionais enquanto professora de Geografia, que se desdobraram na definição da problemática e do meu objeto de estudo.

Em 1988, iniciei a minha trajetória acadêmica na pré-escola de uma instituição pública localizada na cidade de Posse-Goiás. Em seguida, em 1989, ingressei no 1º Grau, composto por oito anos de escolarização, da 1ª à 8ª série. Em termos de processo didático-pedagógico, lembro-me, como se fosse hoje, das aulas ministradas por meus professores de Geografia. Da 1ª à 4ª série, cursadas entre 1989 e 1992, o ensino de Geografia integrava os Estudos Sociais. Algumas questões permanecem vivas na minha memória, como a escassez de aulas com temas ou abordagens geográficas, a indefinição desta área, o globo terrestre que servia apenas de adereço na sala de coordenação, as inúmeras pinturas de mapas políticos, a memorização das capitais dos estados e dos países e, ainda, o reconhecimento das bandeiras, dos nomes de rios, formas de relevo e tipos de vegetação. Eram muitas informações sem sentido e/ou conteúdos abstratos que se convertiam em uma aprendizagem mecânica, dissociada das experiências e práticas sociais dos estudantes. Éramos tábulas rasas para o professor, que não dividia a palavra conosco, ou não nos concedia espaço para o diálogo, o debate, a participação e/ou o envolvimento com as atividades desenvolvidas.

Naquele contexto, os principais recursos eram o quadro, o giz e a cartilha e/ou o livro didático, que por sinal traziam temáticas muito distantes do meu cotidiano e da realidade onde vivia. Nossas principais fontes de pesquisa eram as enciclopédias, os jornais, os livros mais antigos e sem uso, a televisão e o rádio. E as principais referências de saberes e fontes de construção de conhecimentos, sem dúvida, eram os professores, considerados figuras sábias e respeitadas.

Cumprir dizer que esse processo educativo também ocorreu da 5ª à 8ª série, cursadas de 1993 a 1996. Em termos de organização curricular, nesta etapa, a Geografia não integrava mais os Estudos Sociais e tinha sua especificidade enquanto disciplina escolar, porém era desvalorizada, possuindo carga horária menor que determinados campos do conhecimento,



como Português e Matemática, que possuíam centralidade no currículo, com 180h anuais. A Geografia, por sua vez, possuía 108h.

No Ensino Médio, cursado entre os anos 1997 e 2000, em um colégio público localizado no município de Formosa-GO – onde foi desenvolvida esta pesquisa de Doutorado –, optei pelo curso técnico em Magistério em razão de querer, desde a infância, me tornar professora. Pela própria natureza e finalidade do curso, qual seja, formar professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, boa parte das práticas escolares diferenciavam-se das experiências até então vivenciadas no 1º Grau. Digo boa parte porque, pela estruturação da Matriz Curricular, o conjunto de disciplinas específicas do Magistério (Formação Especial) possibilitava o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e práticas ou colocava-nos em contato mais direto com o objeto de estudo. Aqui me refiro tanto às atividades/práticas didático-pedagógicas, próprias dos cursos de formação docente, quanto aos inúmeros seminários desenvolvidos individualmente ou em grupo, que, por sinal, eram valiosos, pois fortaleciam os vínculos interpessoais entre os estudantes, contribuía para nossa desenvoltura em sala de aula e nos provocavam a refletir sobre o conteúdo estudado.

Por se tratar de um curso técnico com duração de quatro anos, os tempos curriculares da Geografia eram reduzidos. Estudamos essa disciplina apenas nos dois primeiros anos, o que considero ter provocado um esvaziamento/empobrecimento no processo de construção de conhecimentos geográficos nessa etapa final da Educação Básica e danos na nossa formação. Nesse curso, a Geografia ensinada era meramente descritiva. Aqui, cumpre dizer que não deprecio o processo de descrição de fatos e fenômenos, pois o reconheço como um dos procedimentos metodológicos importantes à compreensão da realidade. A questão é que as aulas não extrapolavam a descrição e não nos possibilitavam a apropriação teórica e metodológica de cada temática para compreendermos geograficamente a realidade.

Assim como no 1º Grau/ Ensino Fundamental, era uma Geografia com pouco valor para as minhas práticas socioespaciais ou para a vida cotidiana. A aprendizagem era receptiva e mecânica, baseada no estudo de aspectos físicos e humanos, desarticulados entre si. A Geografia ilustrada nos livros era muito diferente da Geografia vivida pelos estudantes e dissociada/descontextualizada do nosso mundo experiencial. Em síntese, o processo de memorizar todas aquelas informações, que se relacionavam principalmente aos aspectos físicos dos lugares, muitas vezes por meio de cópias gigantescas de textos dos livros didáticos, pouco contribuíram para que pensássemos a realidade próxima, tampouco a realidade distante e as ligações entre elas. As metodologias utilizadas matavam/eliminavam as possibilidades dos alunos criarem, pensarem, serem criativos e avançarem na aprendizagem.

Nesse formato pedagógico, ou nos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Tradicional, foi alicerçada toda a minha formação básica e construída a base de saberes docentes. Contudo, também não posso condená-la, tampouco deixar de reconhecer suas potencialidades no meu processo formativo, pois por meio dela aprendi muito do que sei e conheço hoje. Afinal, a memória, a leitura, a escrita, a disciplina e a atenção são fundamentais para a aprendizagem. Porém, sozinha, essa Pedagogia torna-se rasa na perspectiva de uma formação crítica e da aprendizagem significativa, relevante sobretudo à vida cotidiana.

Em 2006, ingressei no curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Formosa. Foi nessa instituição, embora com suas limitações físicas, pedagógicas e humanas, que ocorreram a construção de conhecimentos geográficos mais lapidados, por meio da aquisição de aportes teórico-metodológicos da ciência geográfica, e a (re)construção/o fortalecimento da identidade docente, juntamente com a ampliação dos saberes próprios dessa profissão. Porém, o curso deixou uma lacuna: a ausência de estudos acerca da Geografia Escolar e de práticas docentes em Geografia.

Também em 2006, por meio de concurso público, iniciei a carreira docente na Educação Básica do município de Formosa-GO, onde me encontro até hoje (2022). No início, como já cursava Licenciatura em Geografia, fui trabalhar com a segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), lecionando essa disciplina. De início, toda aquela dinâmica e realidade escolar me assustaram um pouco, já que boa parte das bases teórico-metodológicas e práticas, construídas e vivenciadas na Graduação e no curso técnico em Magistério, não tinham aplicabilidade/aproveitamento no contexto onde estava inserida e não resolviam os problemas ali instalados. A escola localizava-se na parte periférica da cidade, onde eram altos os índices de violência e de pobreza. Também era elevado o número de estudantes com defasagem escolar/distorção idade-série na instituição.

No primeiro ano de atuação docente tive muitos problemas ligados especialmente à minha própria prática. As aulas ministradas, apoiadas unicamente nos livros didáticos, não promoviam a aprendizagem dos estudantes. Eles compreendiam pouco do muito que eu falava e do que estava anotado no quadro-negro. Ficavam dispersos, envolvidos com atividades outras e totalmente inquietos e desatentos nas aulas de Geografia. Além disso, frequentemente demonstravam desinteresse, fazendo as atividades porque era atribuída uma pontuação/nota a cada um desses afazeres. Até que eu me aventurava utilizar outras estratégias metodológicas mais dinâmicas de ensino e aprendizagem, porém a indisciplina era tamanha que me desmotivava. Também buscava diversificar o ensino dessa disciplina por meio de projetos, mas

o tempo destinado à Geografia (120h anuais) era curto, e eu precisava cumprir o programa curricular anual, que era controlado pela coordenação pedagógica da instituição.

Como não poderia ser diferente, nas provas avaliativas de cunho essencialmente quantitativo, os resultados eram péssimos. Nem sequer as noções básicas dos conteúdos trabalhados os alunos conseguiam desenvolver. O baixo desempenho daqueles alunos sempre era objeto de discussão nos conselhos de classe, e, constantemente, eu era questionada pela equipe gestora sobre o trabalho desenvolvido, sobretudo no que se refere a quais intervenções/mediações teriam sido feitas no processo didático-pedagógico em função da aprendizagem. A meu modo de ver, naquela ocasião, a mera explicação de conteúdos, a resolução exaustiva de exercícios e o estudo realizado em casa pelos estudantes deveriam ser suficientes para que eles aprendessem Geografia.

No início do ano 2007, fui transferida de escola, e, na nova instituição, o ensino de Geografia começara a produzir sentido para mim e para os alunos, pois o processo e os resultados eram diferentes e satisfatórios. Trabalhava com estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental, que também eram moradores de uma zona periférica da cidade, entretanto, os problemas repercutiam no espaço escolar de modo distinto em relação à minha experiência anterior. Os trabalhos administrativo e pedagógico ali desenvolvidos foram elementos importantes para o meu crescimento/aperfeiçoamento profissional.

De início, a análise de planos de aulas no famoso caderno de planejamentos – elaborado semanalmente –, a avaliação do formato e das questões das provas e dos simulados, além da rigidez na disciplina escolar, pela equipe gestora, causaram-me muita estranheza, em especial porque feriam a minha autonomia enquanto profissional. Todavia, observava que a coordenação pedagógica reportava-se a pontos que, até então, eu não enxergara, dentre eles: a necessidade da contextualização dos conteúdos; a associação destes com as experiências vividas cotidianamente pelos estudantes; a valorização dessas experiências e dos seus conhecimentos produzidos fora da escola; a utilização de recursos que primavam pela atividade e o exercício mental do aluno; o uso de linguagens favoráveis à aprendizagem; a promoção de um ambiente de interação e diálogo; a utilização de outras fontes de informação, retirando, assim, a centralidade do livro didático em sala de aula; a necessidade de conhecer as características dos alunos e seus contextos de vivências; a diversificação de métodos de ensino; os procedimentos de motivação para que o aluno se envolvesse com o assunto trabalhado; a diversificação de instrumentos avaliativos, dentre tantas outras questões cruciais à aprendizagem geográfica. Foi aí que comecei a refletir sobre a minha prática, buscando aprimorá-la, de modo a possibilitar

ao estudante a construção de conhecimentos geográficos úteis para a vida, no âmbito de sua cotidianidade, e para o seu desenvolvimento.

A percepção de que muitas transformações ocorriam e novas demandas surgiam no campo educacional levou-me à Licenciatura em Pedagogia, cursada nos anos 2010 e 2011. Essa mesma motivação, juntamente à necessidade de mudança de nível na carreira profissional (progressão funcional), levaram-me à Pós-Graduação *Lato Sensu*. Em 2011, especializei-me em Orientação Educacional, e, em 2014, em Geografia Física e das Populações. Porém, essas formações ainda não eram suficientes no contexto das rápidas e importantes mudanças que marcam a sociedade globalizada e do conhecimento. A minha inquietação naquela conjuntura era a seguinte: como estava a minha prática no cenário de surgimento de novos sujeitos escolares e desafios postos ao ensino de Geografia na Educação Básica?

Em 2014, tive a oportunidade de ingressar na UEG (câmpus Formosa-GO), na condição de professora temporária, e atuar no curso de Licenciatura em Geografia. Embora tivesse experiências no campo da Educação, tanto na docência quanto nas áreas pedagógica e técnica, adquiridas por meio da atuação na Secretaria Municipal de Educação (2013) e no Conselho Municipal de Educação (2013-2016), de Formosa-GO, a minha atuação naquela Universidade se deu no âmbito de disciplinas ligadas à Geografia Humana.

Esta foi uma experiência profissional rica, em termos de amadurecimento, aprendizado e crescimento, porém, confesso que foi bastante desafiadora. A principal dificuldade enfrentada foi a falta de bagagem teórica necessária ao desenvolvimento das aulas, o que exigiu muito estudo. Alguns aspectos que me incomodavam ao longo dessa atuação, que ocorreu de 2014 a 2017, eram: i) a depreciação de disciplinas do campo da Educação e de abordagens didático-pedagógicas, que sinalizavam a desvalorização da Geografia Escolar e a falta de uma identidade sólida do curso no que tange à formação de professores da Educação Básica; ii) e o número baixo de estudantes que almejavam ter a docência como profissão. Contudo, foi uma experiência que me impulsionou ao aperfeiçoamento profissional, por meio de busca por novas formações.

Nesse contexto de descobertas, conflitos, reflexões e lapidações, germinou o interesse pela pesquisa na área da Geografia Escolar, especialmente voltada às questões didático-pedagógicas, já que sempre me identifiquei com elas (é por essa razão que tais questões são um dos eixos centrais deste Memorial). Assim, em 2015 ingressei na Universidade de Brasília (UnB) na condição de aluna especial, cursando uma disciplina ofertada pela professora Cristina Leite, com foco no ensino de Geografia. As aulas dessa professora descortinaram questões e provocaram reflexões acerca da Geografia Escolar que me motivaram ainda mais a me dedicar

ao estudo dessa área, especialmente porque as minhas memórias ligadas ao ensino de Geografia ao longo da minha formação básica e àquele desenvolvido por mim no início de carreira não eram satisfatórias. E meu desejo sempre foi aprimorar a minha prática.

Em 2016, iniciei o Mestrado nessa mesma instituição, no Departamento de Geografia, em que desenvolvi a pesquisa intitulada “Juventudes e movimento de ocupação das escolas<sup>1</sup>: caminhos e desafios para o ensino de Geografia”. Um dos resultados foi a revelação de uma realidade singular no contexto da educação pública brasileira, de modo geral, e da Geografia Escolar, de modo específico: boas condições pedagógicas, físicas e estruturais, boa qualificação do corpo docente e o desenvolvimento de práticas embasadas em pedagogias críticas, voltadas à formação crítica e cidadã do estudante. Na ocasião, percebi que tais práticas contribuíram positivamente para uma leitura crítica da realidade social, política e econômica do país, por parte dos estudantes, à luz dos conhecimentos geográficos, resultando na atuação desses jovens na luta pela educação pública e efetivação da democracia brasileira, no ano de 2016, via ocupação de uma escola no município de Formosa-GO (SILVA, 2017a).

O conhecimento dessa realidade diferenciada também impulsionou a definição do objeto de pesquisa no âmbito do Doutorado, iniciado em 2018 no referido Departamento. Conhecer trabalhos diferenciados no ensino de Geografia e destacar suas potencialidades para a aprendizagem geográfica e o desenvolvimento dos sujeitos tornou-se a minha ambição, sobretudo porque, ao olhar para trás, como o fiz neste Memorial, percebe-se que muitas debilidades das décadas de 1980 e 1990 e do início do século XXI permeiam até hoje o ensino dessa disciplina. Dentre elas, está a desvalorização da Geografia, que historicamente enfrenta problemas como tempos menores no currículo escolar, lacunas na formação docente, práticas que não oportunizam a construção ativa de conhecimentos e aprendizagens significativas, além de tempos, espaços e estrutura/organização escolares insuficientes à aprendizagem. O resultado de tudo isso são os problemas no ensino de Geografia e a não concretização de suas funções no âmbito da Educação Básica.

Tal perspectiva e a constatação da existência desses nós impulsionaram inicialmente o desenvolvimento deste estudo em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) localizado

---

<sup>1</sup> Também conhecido como Primavera Secundarista ou Ocupa, trata-se do movimento liderado por jovens estudantes, nos anos 2015 e 2016, em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, e da efetivação da democracia no país, via apropriação, gestão e controle do espaço escolar. As principais pautas protestadas pelo movimento eram a Medida Provisória – MP nº 746, de 2016 (Reforma do Ensino Médio), a Proposta de Emenda Constitucional 55, de 2016 ou 241/2016 (PEC dos gastos públicos), o Projeto de Lei nº 867, de 2015 (Lei da Mordada/Escola sem partido) e a Transferência da gestão de unidades escolares da Rede Pública estadual a organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos de gestão e militarização do ensino do estado de Goiás.

na cidade de Formosa-Goiás, em razão de algumas especificidades, dentre elas: i) a identificação de práticas e um modelo de educação diferenciados, aparentemente propícios à aprendizagem geográfica; ii) e uma realidade (em termos de índices educacionais) distinta das demais escolas públicas dessa cidade, que foi onde a pesquisa desenvolveu-se. A partir dessa observação, algumas questões me inquietaram, tais como: estaria a escola desenvolvendo uma formação geográfica e uma educação capazes de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes? Que Geografia Escolar era aquela?

Essa motivação foi alargada pelo contexto de reorganização do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na qual a Geografia foi duramente atacada e secundarizada em termos de tempos curriculares. Isso ocorreu com a valorização de determinados campos do conhecimento, de um lado, e com a desobrigação da oferta dessa ciência, ao longo do curso, de outro. E, a meu ver, isso poderia causar retrocessos e prejuízos à formação dos estudantes, principalmente à sua formação intelectual, crítica e cidadã (SILVA, 2019).

A reflexão acerca dessa conjuntura levou-me a identificar alguns paradoxos e/ou indícios de tensões, já que, de um lado, observava um ensino de Geografia diferenciado, que poderia resultar de um bom trabalho docente e de uma organização curricular que permitia a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, e de outro, além da permanência, até os dias atuais, de práticas inadequadas no âmbito dessa disciplina, a iminência de implementação do novo Ensino Médio, que poderia desarticular esse trabalho e tal organização por meio da diminuição desses tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, fundamentais à construção de conhecimentos e à formação dos jovens estudantes.

Diante desse contexto, importava analisar a estrutura já experimentada pelo CEPI desde 2014, para explicitar, ao menos em uma prática disciplinar específica – o ensino de Geografia – os limites, mas também as conquistas da escola de tempo integral e de sua organização curricular, especialmente ligadas à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, o que talvez explicasse a melhoria dos índices educacionais da instituição nos últimos anos.

Como se percebe, o cenário era oportuno ao estudo da Geografia ensinada no Ensino Médio, pois enquanto a atacavam/secundarizavam de um lado, nós, professores e estudiosos desse campo, deveríamos apontar a sua importância e imprescindibilidade, de outro.

Para finalizar, quero ressaltar que a minha preocupação com essa redução ou perda de tempo não se prende somente à sua dimensão quantitativa, mas sobretudo ao que ela representa e gera: o ataque, à luz do domínio neoliberal ou de imposições capitalistas, à ciência, de modo geral, e à ciência geográfica, de modo específico, resultando em perda de espaço desse campo

na Educação Básica, conseqüentemente em prejuízos à formação básica dos estudantes. Quero destacar ainda que a ênfase dada às práticas docentes, à primeira vista caracterizadas como potentes e diferenciadas, se justifica pela minha crença no potencial transformador da educação de qualidade: na transformação do indivíduo, da sociedade e do mundo.

## INTRODUÇÃO

Em termos gerais, este estudo debate temas bastante importantes e que estão na ordem do dia no contexto brasileiro: a Geografia Escolar e o Ensino Médio. Em termos específicos, esta pesquisa debruça-se sobre o ensino de Geografia desenvolvido no contexto da Educação em Tempo Integral (ETI), procurando discutir as contribuições/influências do tempo, dos espaços e das práticas docentes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia, e, assim, estabelecer relações com a Reforma do Ensino Médio, que se encontra em processo de implementação no Brasil.

Como citado no Memorial, a definição desse objeto e do problema desta investigação se deu em razão de algumas questões iniciais: i) a identificação de um trabalho diferenciado desenvolvido por professores de Geografia de um Centro de Ensino em Período Integral localizado na cidade de Formosa-GO, aparentemente relacionado à ampliação de tempos e espaços escolares e ao consistente trabalho docente; ii) a Reforma do Ensino Médio no Brasil, que, ao desobrigar a oferta do ensino de Geografia ao longo dessa etapa, autorizou a diminuição de tempos/espaços de ensino-aprendizagem dessa disciplina, o que poderia afetar a formação dos estudantes, inclusive na instituição escolar em discussão; iii) e o desenvolvimento de práticas de ensino inadequadas à formação desses sujeitos, ainda presentes em escolas brasileiras. Tendo por referência essa realidade e suas contradições, cabe contextualizar com maior profundidade a definição do objeto e o reconhecimento de tal problemática.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma instituição que compõe o conjunto de CEPI's de Ensino Médio do estado de Goiás, os quais possuem organização curricular e modelos próprios/diferenciados, tanto de gestão quanto pedagógico, voltados à formação multidimensional dos estudantes. Tais centros integram a política goiana de Educação Integral em tempo integral, implementada no âmbito desta etapa a partir do ano de 2013 por meio do Programa Novo Futuro, que visava, segundo a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), à melhoria da qualidade da formação nessa última fase da Educação Básica.

Por meio das redes sociais do CEPI (*Facebook* e *Instagram*), a partir de sua integralização, ocorrida em 2014, era possível identificar, além de mudanças na paisagem, no funcionamento, no perfil escolar e melhorias dos seus índices educacionais, trabalhos com experiências pedagógicas que indicavam ampliação e uma possível melhora da qualidade do ensino de Geografia. Talvez as inovações implementadas estivessem repercutindo no nível de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, em melhores índices educacionais: em 2017, o CEPI alcançou um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica



(IDEB's) de Ensino Médio do Brasil (GOIÁS, 2017a), qual seja, 5,3, e, em 2019, também alcançou o maior índice dessa etapa de ensino do município de Formosa-GO – que foi 5,5, sendo superior às médias nacional na esfera pública (3,9) e do estado de Goiás (4,7). Talvez repercutissem, ainda, nos bons desempenhos alcançados na Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG)/Olimpíada Geo-Brasil (OGB)<sup>2</sup>, na qual a instituição foi premiada com medalhas de bronze nos anos de 2016, 2018 e 2019, e com medalha de prata no ano de 2017, assim como na boa classificação obtida no estudo Excelência com Equidade no Ensino Médio<sup>3</sup>, promovido pela Fundação Lemann em parceria com o Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), o Instituto Unibanco e o Itaú BBA, que situou a escola entre as cem melhores instituições públicas de Ensino Médio do país e entre as sete melhores do estado de Goiás, no contexto de baixo nível socioeconômico (IEDE, 2019). Mesmo reconhecendo os limites dos índices de avaliações externas e o princípio economicista (ou os interesses empresariais/capitalistas) que fundamenta(m) os trabalhos de instituições como a Fundação Lemann (a serem discutidos adiante), os resultados alcançados chamaram a minha atenção por indicarem melhoria na qualidade da educação na escola onde cursei o 2º Grau/Ensino Médio entre 1997 e 2000, com uma possível contribuição da Geografia nesse processo.

A observação desse panorama e o estudo investigativo das diretrizes do Programa que instituiu a ETI em escolas de Ensino Médio em Goiás (Programa Novo Futuro) provocaram, inicialmente, o interesse pela pesquisa, sobretudo ao se observar um ensino de Geografia diferenciado em termos de práticas e de tempos e espaços curriculares, que possivelmente oportunizava a ampliação e qualificação da formação/aprendizagem dos estudantes nesse campo.

Enquanto docente e pesquisadora desta área, é possível afirmar que as debilidades no âmbito do ensino de Geografia são diversas e se relacionam à estrutura e organização da escola, condições de trabalho do professor, formação deste profissional, perspectivas de formação escolar, organização curricular, pedagogias e práticas adotadas, escassez de oportunidades de aprendizagem, dentre outras questões. Na verdade, são muitas as dificuldades de se implementar, na prática, propostas mais consistentes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. E o que se via naquela instituição, aparentemente, era um conjunto de elementos

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma Olimpíada que avalia a capacidade de análise e interpretação dos fenômenos geográficos dos estudantes. Por ocorrer concomitantemente à Olimpíada Brasileira de Ciências da Terra (OBCT), as provas possuem questões específicas de Geografia Geral e de Ciências da Terra. A Olimpíada destina-se a alunos de escolas públicas e particulares do Brasil que estejam matriculados entre o nono ano do Ensino Fundamental e o último ano do Ensino Médio. Para mais informações, acesse: <<https://obgeografia.org/#/regulamento>>.

<sup>3</sup> O objetivo foi entender as estratégias e práticas das escolas públicas que atendem alunos de baixo nível socioeconômico e conseguem bons resultados ou bom nível de aprendizagem (IEDE, 2019).

favoráveis ao ensino de Geografia, que envolvia especialmente um trabalho dinâmico, com mais e melhores possibilidades de ensino-aprendizagem, também oportunizadas pela organização escolar.

O interesse no desenvolvimento da pesquisa, como já exposto, expandiu-se com a Reforma do Ensino Médio (instituída em 2017), que, ao desobrigar a oferta dessa ciência, ao longo do curso, sinalizava a perda de tempos e oportunidades de aprendizagem em Geografia e danos à formação dos jovens escolares, inclusive naquele CEPI que mostrava ter os espaços de ensino-aprendizagem ampliados qualitativamente por meio da implementação do tempo integral.

A partir dessa problemática, as questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa foram as seguintes: a que está relacionada a dinâmica de trabalho dos professores de Geografia daquele CEPI? Há relação com a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás? A implementação da ETI na instituição repercutiu no processo de ensino-aprendizagem? Se sim, em que medida e por meio de quais inovações? Qual a estrutura e as potencialidades daquela Geografia Escolar? Quais são as percepções dos estudantes sobre a mesma? Quais as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação desses sujeitos?

No universo acadêmico, os estudos sobre o ensino de Geografia no contexto da ETI, sobretudo focalizando a sua contribuição para a formação integral dos estudantes e as implicações da ampliação do tempo escolar no ensino dessa disciplina, assim como sobre os fatores/aspectos que contribuem e/ou influenciam no processo de ensino-aprendizagem desse campo, têm sido pouco realizados.

Com o objetivo inicial de verificar o estado do conhecimento acerca do ensino de Geografia no âmbito da escola de tempo integral, empreendi buscas no *Google Acadêmico*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás, no Repositório Institucional da UnB/Faculdade de Educação, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na rede *Scielo*. Foram encontrados os seguintes trabalhos:

- i) Dissertação, de autoria de Ana Beatriz Ribeiro dos Santos, que investigou o ensino de Geografia nas escolas de tempo integral no Ensino Médio em Teresina/Piauí, evidenciando que a ampliação do tempo escolar não melhorou a qualidade do ensino dessa disciplina, pois nas escolas de tempo integral analisadas a carga horária era a mesma das escolas regulares (SANTOS, 2018a);

- ii) Dissertação, de Ronaldo Costa Barbosa, que teve por objetivo analisar a implementação e o desenvolvimento do currículo de Geografia no Ensino Fundamental e Médio de escolas do Programa Ensino Integral (PEI), a partir das percepções dos docentes e sua prática pedagógica na sala de aula, revelando que tal Programa possui elementos facilitadores para a ação docente, como a composição diferenciada da jornada, o maior acompanhamento pedagógico e a possibilidade de trabalho com aulas diversificadas. Entretanto, o excesso de burocracia, o modelo de gestão por resultados e a longa permanência do aluno na escola foram apontados como elementos dificultadores da ação docente. Por outro lado, as análises evidenciaram que refletem positivamente na ação do professor a tutoria, a possibilidade do trabalho interdisciplinar em projetos e o desenvolvimento do currículo (BARBOSA, 2018);
- iii) Monografia, redigida por Sueldenice Martins Glória, que tratou da importância do trabalho de campo no ensino de Geografia para as turmas de 6ª série da escola de tempo integral Vinícius de Moraes, evidenciando que essa metodologia, além de ser uma prática eficiente de apreensão e compreensão da realidade, proporciona o desenvolvimento das relações afetivas entre professores e alunos, dando grande destaque à vida social dos educandos como fator fundamental para sua formação da cidadania (GLÓRIA, 2014);
- iv) Monografia, de Adilene Fátima Tormen, que buscou compreender como se dá o ensino-aprendizagem de Geografia desenvolvido no turno contrário da Educação Integral de uma escola do Rio Grande do Sul, tendo como resultados a percepção de que, no contexto analisado, ainda não se tem um planejamento estratégico que valorize a importância da leitura de mundo e desperte interesse tanto do aluno quanto do professor nas aulas, e de que os problemas apresentados no ensino de Geografia na Educação Integral são a falta de planejamento e recursos didáticos, o uso do livro didático e o ensino não contextualizado (TORMEN, 2018);
- v) Artigo, de Francisco José da Silva Santos e Raimundo Lenilde de Araújo, que debate a avaliação na perspectiva do ensino de Geografia, fundamentada em parâmetros da Secretaria de Estado da Educação do Piauí, a partir das práticas de docentes em Escolas de Tempo Integral de Campo Maior/PI, mostrando que os docentes entendem a avaliação numa perspectiva progressista, mas suas práticas continuam permeadas por aspectos tradicionais, reforçados pela

Sistemática Avaliativa Seduc/PI, que valoriza, dentro de sua proposta, a aferição de resultados (SANTOS; ARAÚJO, 2021).

Além disso, procurei conhecer, nos mesmos bancos de dados, o estado do conhecimento sobre os aspectos/variáveis/fatores que contribuem e/ou influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, foram encontrados cento e setenta e quatro trabalhos que apontaram questões de ordens diversas, podendo ser agrupadas em: biológicas, psicológicas (afetivas, emocionais), familiares, didático-pedagógicas (métodos, metodologias, relação professor-aluno, afetividade entre professor-aluno, recursos utilizados, práticas pedagógicas, motivação, atuação e formação docente), espaciais (infraestrutura, organização, condições de trabalho, indisciplina, violência escolar), culturais e educacionais (políticas/programas), além da gestão escolar. Cumpre dizer que nenhuma dessas produções foi desenvolvida no campo da Geografia Escolar, tampouco mencionaram o tempo enquanto um aspecto fundamental no processo formativo.

Tendo por referência esses resultados e em face do objetivo central da ETI, que é a formação plena dos estudantes por meio da ampliação das possibilidades de aprendizagem, ou do alargamento das oportunidades educativas, partimos do pressuposto de que a possível qualidade da formação geográfica naquela instituição relacionava-se a tempos, espaços e práticas docentes. Assim, a tese defendida neste estudo é a seguinte: tempos, espaços e práticas são dimensões fundamentais e que influem no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, por serem tanto horizontes de possibilidades (facilitadores) quanto de limitações (inibidores) nesse processo; portanto, tempos e espaços estruturados, dotados de possibilidades educativas, e potentes práticas docentes contribuem para a formação dos estudantes.

Em termos teóricos, essa tese parte do entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e é influenciado tanto por condições internas, ligadas aos sujeitos que dele participam (biológicas, psicológicas), quanto por condições externas, tais como a formação e o trabalho do professor, as características do ambiente escolar, sua organização e condições físicas e estruturais, os condicionantes socioeconômicos (LIBÂNEO, 2013a), dentre outras. Assim como Libâneo, Wallon (2007) e Vigotski (2010) consideram que alguns fatores externos que, inclusive relacionam-se à problemática deste estudo, como o tempo, o meio e as práticas dos professores influem na formação dos indivíduos, já que eles tanto podem inibir quanto facilitar esse processo, por serem horizontes de possibilidades e de limitações. No âmbito deste trabalho, a compreensão de tais horizontes fundamenta-se nos pressupostos de Hargreaves (2014), que afirma que o tempo inibe e facilita mudanças, por constituir-se campo de possibilidades e limitações no contexto escolar. Mas o nosso entendimento é que as práticas

docentes e os espaços escolares também o constituem, como será demonstrado ao longo deste trabalho.

Filosoficamente, o tempo é entendido como uma das condições de possibilidade da experiência real (KANT *apud* JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006), que envolvem os acontecimentos/eventos, as práticas e as vivências. O Dicionário Houaiss Conciso (2011, p. 902) apresenta definição similar: um dos significados do verbete “tempo” é “oportunidade para a realização de algo”. Considerando-se o tempo enquanto uma condição da experiência, ou da ação, no contexto educacional o tempo é condição para o processo de escolarização, ou para a realização das atividades de ensino e aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2011). Portanto, quando organizado/estruturado e usado qualitativamente (BRAGANÇA, 2014; HARGREAVES, 2014; PEREYRA, 2014; SILVA, 2017c), torna-se condição, ou cria a possibilidade do processo de ensino-aprendizagem de Geografia e do desenvolvimento dos estudantes.

Esse entendimento também é defendido por Hargreaves (2014) e Bragança (2014), ao debaterem que o tempo é relevante à formação humana, às práticas educativas e ao trabalho do professor. Dessa maneira, o tempo constitui-se uma dimensão fundamental no processo de formação, pois, conforme defende Wallon (2007), o desenvolvimento é um processo que se desenrola no tempo (um tempo não linear) e que, portanto, possui duração. Cumpre dizer que nesta pesquisa o tempo está sendo considerado em sua dimensão dialética: quantitativa e qualitativa (SILVA, 2009).

O espaço, por sua vez, é o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos, por isso tempo e espaço são indissociáveis (SANTOS, 2013). Segundo Carlos (2015), o espaço é condição, meio e produto das ações/relações humanas/sociais. Assim, não possui apenas a dimensão material, mas, ao ser formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações (SANTOS, 2013), caracteriza-se também por uma dimensão imaterial, por ser social. Tendo por referência esses pressupostos, os espaços escolares são, portanto, meios e condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. São, ainda, resultado das ações e relações ali desenvolvidas, que também influem no processo educativo.

Sendo a escola parte da sociedade (CAVALCANTI, 2019), permeada por relações e práticas sociais, as quais se efetivam por meio da materialidade que a constitui, o espaço escolar não é só um espaço físico, é um espaço sociocultural, de encontro, de interação, de conhecimentos (DAYRELL, 2001), um espaço de possibilidades. Logo, enquanto tal, deve ser organizado de maneira favorável ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento

dos próprios estudantes, sobretudo observando-se as condições temporais, curriculares e pedagógicas, por suas potencialidades formativas que decorrem da transformação do espaço físico em espaço pedagógico, espaço privilegiado de formação (SILVA, 2009).

Neste trabalho, considerou-se, à luz dos fundamentos de Vigotski (2010) e de Libâneo (2013a), que as práticas docentes são outro elemento importante, pois, como já mencionado, elas tanto podem inibir quanto facilitar o processo formativo. Assim, compreende-se que as práticas adequadas para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia são as potentes práticas, entendidas como aquelas que favorecem, estimulam e potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento discente, possibilitando, a partir dos conhecimentos construídos (conhecimentos poderosos), novas maneiras de interpretar o mundo e intervir nele (YOUNG, 2007).

Essa asserção parte dos seguintes fundamentos: se a intervenção pedagógica do professor desempenha papel essencial no aprendizado e no desenvolvimento do aluno, e se o bom ensino é aquele que se adianta a esse desenvolvimento, ou seja, aquele que promove a aprendizagem, estimulando o desenvolvimento desse sujeito, como considerou Vigotski (2010), esse desenvolvimento só se efetiva com trabalhos e práticas docentes consistentes/potentes, que dependem, segundo Libâneo (2013a), das filosofias de vida, convicções políticas, preparo profissional e personalidade/perfil dos professores, assim como de adequadas condições de trabalho e organizações escolares. Esse autor ainda fornece outro aporte teórico para a defesa desse tipo de práticas, ao considerar que as práticas eficazes são aquelas que propiciam a assimilação ativa dos conhecimentos, ou suscitam processos de raciocínio/atividade mental e o desenvolvimento dos estudantes.

As concepções desses autores dialogam com as de Cavalcanti (2019), também consideradas neste trabalho, de que as práticas nos moldes tradicionais, baseadas em transmissão e memorização de conteúdos, dificilmente possibilitam o desenvolvimento do pensamento geográfico enquanto função central da Geografia Escolar, tampouco tornam o ensino de Geografia significativo para esses sujeitos, ou contribuem para a formação cidadã e o seu processo de humanização. Para a autora, os caminhos metodológicos potentes são os que viabilizam isso. Logo, ela defende – e eu subscrevo o seu posicionamento – “um ensino cuja aprendizagem seja significativa para o desenvolvimento crítico, intelectual e social dos alunos” (CAVALCANTI, 2019, p. 83). Esses são os aportes teóricos que sustentam a defesa de potentes práticas no presente trabalho. Também são essas as bases para considerar o tempo, os espaços e as práticas docentes como elementos/dimensões importantes, e/ou condições externas que influem no processo formativo, no âmbito escolar.

Tendo por referência essas questões e pressupostos, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender a dinamicidade do ensino de Geografia daquele CEPI e a que aspectos ela estava relacionada, com enfoque na maneira como a implementação do tempo integral na instituição repercutiu no processo de ensino-aprendizagem dessa ciência, em suas potencialidades e no modo como a Reforma do Ensino Médio pode afetá-lo. Já os objetivos específicos foram:

- Compreender a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás, com ênfase em suas orientações teóricas e metodológicas;
- Compreender a dinâmica de trabalho do CEPI e os efeitos da integralização escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia;
- Analisar a estrutura da Geografia Escolar daquele CEPI, destacando os aspectos/elementos potentes para o processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir acerca das percepções dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia desenvolvido na instituição;
- Identificar as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação dos estudantes do CEPI.

Em termos metodológicos esta pesquisa caracteriza-se como Estudo de Caso Qualitativo. Para Yin (2001), um dos pontos fortes desse tipo de investigação é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, a partir de múltiplas técnicas de pesquisa. Tendo por finalidade o alcance dos objetivos preestabelecidos e a necessidade de responder as questões levantadas, as fontes de evidências, ou as técnicas e os instrumentos utilizados para o levantamento de dados e informações foram: a) pesquisa bibliográfica, que é inerente a todo e qualquer trabalho científico; b) pesquisa exploratória; c) pesquisa documental; d) entrevistas por pautas (entrevistas semiestruturadas); e) e questionário. Sendo de natureza qualitativa, a interpretação do material empírico ocorre com profundidade e tem como enfoque o processo da construção investigativa, as perspectivas dos participantes, suas percepções e os significados que eles dão ao fenômeno estudado (MINAYO; SANCHES, 1993; CHIZZOTTI, 2003; LUDKE; ANDRÉ, 2018). Portanto, tratando-se de um Estudo de Caso, focalizou-se as particularidades da realidade estudada (sem considerá-las isoladamente), buscando interpretar os dados e as informações nas suas entrelinhas, sem a pretensão de generalizar os resultados.

No que se refere ao tratamento dos dados e informações produzidos com a pesquisa documental, as entrevistas por pautas e os questionários, foram utilizados direcionamentos da

técnica conhecida como análise de conteúdo, à luz dos fundamentos de Bardin (2011) e Franco (2008). Ao declarar que este estudo possui tais orientações não quero dizer que a investigação cumpra, à risca, os seus passos metodológicos, mas que se orienta por suas perspectivas e princípios, ao passo que também é construída por meio de caminhos próprios e de técnicas definidas conforme o objeto e as intenções da pesquisa.

De acordo com Bardin (2011) e Franco (2008), a análise de conteúdo é um processo dedutivo ou inferencial a partir de índices/indicadores explícitos em falas dos partícipes da pesquisa ou em documentos analisados, que parte da descrição à interpretação das mensagens, contemplando as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Franco (2008) aponta que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, que expressa um significado e um sentido, que podem ser desvelados ao extrapolarmos a compreensão do conteúdo manifesto nas mesmas, expondo tanto o conteúdo explícito quanto o latente. Diante desses fundamentos, as análises foram feitas considerando os indicadores macros preestabelecidos, que são tempos, espaços e práticas da Geografia no contexto estudado, à luz dos caminhos metodológicos desse tipo de técnica, sendo detalhadas em cada capítulo deste trabalho.

Além da análise de conteúdo, levando em conta o tipo desta pesquisa (Estudo de Caso), foi utilizada a Técnica da Triangulação de fonte de dados, por envolver múltiplas fontes de evidências acerca do objeto estudado. Marconi e Lakatos (2011, p. 285) consideram que essa técnica “consiste na combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno. Tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado”, a partir das comparações entre os dados coletados por meio de diferentes fontes. De acordo com Yin (2001), a triangulação permite ao pesquisador desenvolver linhas convergentes de investigação, o que também significa comparar os dados obtidos conforme as diferentes fontes, ou contrastar as evidências, aumentando a validade do constructo, ou das interpretações e conclusões.

Neste trabalho, como busquei conhecer a Geografia ensinada naquela instituição por meio de variadas lentes – pelo Currículo Referência do Ensino Médio goiano, pelas falas docentes, pelos planos e projetos de ensino e pelas atividades desenvolvidas por esses profissionais, assim como pelo posicionamento dos discentes –, contemplando diferentes fontes de pesquisa, recorri à triangulação dos dados ao longo do estudo, a partir de comparações e do estabelecimento de relações entre os resultados encontrados, tendo como referência as seguintes inquietações: i) O que enuncia o Referencial Curricular acerca do ensino de Geografia para o Ensino Médio de Goiás? ii) O que enunciam os documentos acerca do modelo de ETI do CEPI



e o que falam os professores sobre a dinâmica de trabalho da instituição e os efeitos da integralização escolar no ensino de Geografia? iii) O que os professores dizem sobre o ensino de Geografia e o trabalho que desenvolvem? iv) O que os planos, os projetos e as atividades revelam acerca dos trabalhos desenvolvidos por esses docentes? v) O que os estudantes revelam acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos professores de Geografia? Ao final, por meio da triangulação que permitiu compreender o objeto de forma mais ampla e consistente, mobilizando distintas fontes, tornou-se possível dialogar com a Reforma do Ensino Médio, respondendo a questão: Quais as possíveis implicações dessa Reforma no ensino de Geografia e na formação desses sujeitos?

No que se refere aos fundamentos epistemológicos e filosóficos desta investigação, cabe explicitar primeiramente, à luz dos fundamentos de Demo (2012), que pesquisamos em prol de uma história sempre mais humana, e de Gamboa (2007, p. 29), que “o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade”, que é dinâmica. Conforme o autor, para que a realidade seja passível de transformação, é preciso contextualizá-la e compreender seus movimentos, suas contradições e relações. Para tanto, a definição de uma metodologia consistente é fundamental, por tratar dos caminhos e dos instrumentos usados para se fazer ciência, ou produzir conhecimentos (DEMO, 2012).

Nesta pesquisa, que se debruça sobre as especificidades do ensino de Geografia no contexto da ETI, considerou-se que os caminhos que possibilitam uma interpretação dinâmica, abrangente e crítica dessa realidade, capaz de revelar a essência do objeto, são os mais adequados, por permitirem extrapolar a realidade aparente. Afinal, como afirma Gil (2008), os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, sem suas influências e inter-relações, pois são elas que os explicam. E, como considera Saviani (2008), para explicar e compreender a educação é preciso remetê-la a seus condicionantes objetivos, sempre enfatizando suas relações com a sociedade.

É importante ressaltar que a maneira como olhamos as coisas no mundo repercute nos nossos trabalhos, ou no modo como fazemos ciência (GATTI, 2010). Conforme Gamboa (2007), a maneira como nos aproximamos do objeto de conhecimento e produzimos conhecimentos relaciona-se com as nossas visões de mundo. Afinal, o pesquisador não é neutro; há entre ele o seu objeto uma relação dialógica, que lhe permite transitar entre o objetivo e o subjetivo. Assim, suas abordagens teórico-metodológicas dialogam com suas concepções e cosmovisões e os seus interesses, que orientam o sujeito na produção de conhecimentos. É por essa razão que Gamboa (2007) afirma que a ciência não é pura, nem neutra.

Considerando essa premissa, a natureza desta pesquisa (que abrange as áreas Geografia e Educação) e a sua problemática, cabe explicitar algumas das minhas concepções, que envolvem questões de ordens epistemológica e filosófica, já que elas me guiaram no processo de construção de conhecimentos neste trabalho. A pesquisa, ou a ciência, é entendida como um modo/instrumento de conhecimento, compreensão e mudança/desenvolvimento social, incluindo o campo educacional (MAINARDES; MARCONDES, 2011). Já a educação, como formação humana, se relaciona dialeticamente com a sociedade e, enquanto tal, é um instrumento importante no processo de desenvolvimento dos indivíduos e de transformação social (SAVIANI, 2008; SAVIANI; DUARTE, 2012). Ela é uma prática social (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014; LIBÂNEO, 2013a) que contribui para a humanização dos homens (FREIRE, 2017) e as mudanças da sociedade, que é marcadamente desigual, classista, antagonista e antidemocrática.

Nisso, a escola configura-se enquanto um instrumento capaz de contribuir para a construção de novos homens e nova sociedade, por meio do domínio, por parte dos estudantes, de conhecimentos/conteúdos vivos (instrumentos culturais) que provoquem a identificação e conscientização crítica dos problemas postos pelas práticas sociais da sociedade capitalista e todas as formas de marginalidade e contradições existentes nela. A escola é condição para o desenvolvimento, a luta, a consolidação da democracia, ou o fortalecimento da cidadania e as mudanças de práticas sociais (SAVIANI, 2008). O conhecimento é, assim, um instrumento simbólico de mediação do sujeito com o mundo (CAVALCANTI, 2019), que é inacabado. Portanto, o conhecimento é instrumento de compreensão e transformação do mundo (TOZONI-REIS, 2020).

Tal como o mundo, os homens, como seres históricos e sociais, também são inacabados/inconclusos (ARENDRT, 2008; FREIRE, 2017). Mas, ao passo que são determinados socialmente, também são agentes produtores e reprodutores/transformadores da sociedade, sendo capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. A percepção e a consciência das desigualdades desse meio e das possibilidades de mudanças são capazes de mover os homens, em direção à transformação. E a educação, mais precisamente a escola, contribui muito para esse processo, na formação de homens conscientes, sujeitos de seu próprio movimento, e atuantes socialmente, assim como na construção de uma sociedade mais democrática, igualitária, justa e humana, tal como afirma Freire (2017). Afinal, como ressalta Libâneo (2013a, p. 15), por meio da prática educativa os indivíduos “tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social”, sendo o conhecimento essencial nesse processo.

Tendo por referência esses autores, o ensino de Geografia daquele CEPI e as questões que envolvem tempos, espaços e práticas são abordados neste trabalho em sua perspectiva histórica, a partir de suas origens. Considero essa contextualização importante, pois é por meio dela que também se obtém/adquire o sentido do que é estudado. De igual modo, tornou-se necessário trabalhar com os sujeitos que vivenciam/vivenciavam o fenômeno (que são os dois professores de Geografia e estudantes da instituição) para que fosse possível compreender melhor a realidade, tanto em suas faces explícitas/aparentes, quanto ocultas/implícitas, especialmente.

Começar o trabalho pelo Memorial, estabelecendo uma relação entre a pesquisadora e o seu objeto, ainda em sua realidade aparente, foi fundamental para se chegar a uma compreensão mais consistente da realidade estudada, já que, como pontua Kosik (1976), a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista. É preciso esmiuçá-la, descobrir a que está relacionada, ir além do que está evidente. Isso foi possível ao explorar a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e as especificidades dela no estado de Goiás e no CEPI estudado; a história da educação integral e em tempo integral em cada uma dessas escalas; as particularidades das políticas curriculares para a Geografia, no âmbito do Ensino Médio; o estudo das propostas de currículo para o ensino de Geografia da rede estadual de Goiás e o desvelamento das bases das políticas curriculares no país, com o objetivo de compreender suas relações com a prática dos professores e as orientações que as movimentam; a imersão na Política de ETI de Goiás, no âmbito do Ensino Médio, visando a desvendar suas reais perspectivas e lógica; a valorização da história, das visões e das características dos sujeitos da pesquisa; a análise atenta do fazer docente e suas proposições de ensino, com foco nas suas potencialidades, conexões e contradições; as concepções dos estudantes acerca desse fazer; a historicidade do Ensino Médio no Brasil e as atuais orientações para a reestruturação dessa etapa, em Goiás.

E para que tudo isso? De acordo com Tozoni-Reis (2020, p. 76) “é para a vida real que voltamos todos os esforços de interpretação da realidade, é para contribuir na transformação da realidade condicionada pelo modo capitalista de produção”, que é perverso. Por acreditar na superação dos antagonismos educacionais e sociais e no desenvolvimento pleno do ser humano por meio de uma educação de qualidade, que também se efetiva a partir de potentes práticas e de diversas oportunidades e possibilidades de ensino e aprendizagem, também encontradas nos tempos e espaços escolares, é que dediquei todos os esforços possíveis a esta investigação. Considerando as perversidades da sociedade movida pelo capital, as discussões empreendidas

defendem o desenvolvimento de práticas educativas capazes de promover a aprendizagem, o desenvolvimento, a cidadania, a democracia e a humanização de homens e mulheres.

No que se refere à estruturação deste trabalho, é válido destacar que teoria e realidade concreta se entrelaçam, pois o alcance de uma compreensão mais elaborada e consistente do objeto de estudo se dá pelo diálogo entre a realidade estudada (empírica) e as abstrações/teorias, que são horizontes interpretativos dos resultados, como defende Gamboa (2007). Assim como Apple (2001), defendo que quando necessário é preciso combinar o teórico e o empírico, já que a utilização da teoria num tal nível de abstração esvazia o espaço empírico, deixando-o livre para os neoliberais e os neoconservadores o ocuparem.

De modo geral, no início dos dois primeiros capítulos e do último, busquei abordar as questões teóricas mais amplas que abrangem a temática explorada, ancorada em três eixos centrais, quais sejam: i) Geografia Escolar; ii) Educação integral e de tempo integral; iii) e Ensino Médio. São elas as bases teóricas do estudo, que me permitiram conhecer o movimento do objeto estudado, suas relações/determinações e conflitos, inferi-las e interpretá-las. Nos demais capítulos, para que fosse possível ir além da realidade aparente, parto de uma contextualização do assunto abordado, para, em seguida, iniciar a descrição dos dados e das informações levantadas (em sua maioria sintetizados em quadros para destacar os resultados), e, a partir delas, fazer as inferências e a interpretação de tais descobertas, ancorada em teorias apropriadas, conforme a dinâmica da realidade desvendada.

Considerando que cada capítulo focaliza o alcance de um objetivo específico, o primeiro está voltado à compreensão da proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás, com enfoque em suas orientações teóricas e metodológicas. A metodologia utilizada para essa discussão foi a pesquisa documental. Estruturalmente, o capítulo está organizado em três seções, nas quais, primeiramente, abordo o percurso histórico da Geografia Escolar no Brasil; em seguida, exploro suas concepções e finalidades; por fim, analiso e discuto a referida proposta de ensino.

O segundo capítulo é dedicado à compreensão da dinâmica de trabalho do CEPI e dos efeitos da integralização escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Metodologicamente, as técnicas de pesquisa foram análise documental e entrevistas por pautas, realizadas com os professores de Geografia daquela escola. Em termos estruturais, esse capítulo foi organizado em sete seções que tratam dos conceitos de educação integral e ETI, das primeiras referências à educação integral e das primeiras propostas e experiências de ETI no Brasil, da expansão de escolas de tempo integral no país à luz do domínio neoliberal, do processo de implementação do tempo integral em escolas públicas de Ensino Médio em Goiás,

da caracterização do CEPI estudado, das concepções dos professores sobre a dinâmica de trabalho e o modelo de educação dessa escola e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, e de concepções diversas acerca da política e do modelo de ETI do estado de Goiás.

O terceiro capítulo é destinado à análise da estrutura da Geografia Escolar do CEPI e ao destaque dos aspectos/elementos potentes para o processo de ensino-aprendizagem, cujas técnicas de pesquisa foram a entrevista por pautas realizada com os docentes e a análise documental. Esse capítulo se organiza em três seções, sendo a primeira destinada à abordagem dos aspectos gerais sobre o ensino de Geografia na instituição estudada; a segunda, à análise e interpretação das falas docentes a respeito do ensino de Geografia e do trabalho que desenvolvem; e a terceira, ao estudo de atividades, planejamentos de ensino e projetos pedagógicos desses professores.

O quarto capítulo foca na reflexão acerca das percepções dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia desenvolvido na instituição, levantadas por meio de questionários e entrevistas por pautas. Estruturalmente divide-se em duas seções: a primeira contém a caracterização dos estudantes e suas percepções gerais acerca do ensino de Geografia; e a segunda, os seus posicionamentos acerca do trabalho escolar e do trabalho dos professores de Geografia no âmbito do Núcleo Diversificado.

Já o quinto capítulo tem por objetivo discorrer sobre as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação dos estudantes do CEPI. A metodologia utilizada para o alcance dessa finalidade foi a análise documental. O capítulo está organizado em cinco seções, sendo a primeira destinada à descrição do histórico do Ensino Médio no Brasil; a segunda, ao debate das disposições gerais da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM's); a terceira, às repercussões da Reforma do Ensino Médio na organização curricular do Ensino Médio de Goiás; a quarta, à discussão das orientações do DC-GOEM para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais se inclui a Geografia, e para os Itinerários Formativos que contemplam esse componente; e a quinta, à análise dos desdobramentos da Reforma do Ensino Médio na organização curricular do CEPI (2022), com ênfase na Geografia.

A presente Tese integra o conjunto das pesquisas que defendem a Geografia no contexto de toda a Educação Básica, lutam pelo rompimento do domínio neoliberal no campo educacional e exploram as dimensões que influenciam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, pretende-se, por meio dela, ampliar as discussões sobre essas temáticas e contribuir para o fortalecimento e avanço desse campo.

## CAPÍTULO I

### **GEOGRAFIA ESCOLAR: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÃO, FINALIDADES E PROPOSTA DE ENSINO PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS**

A Geografia Escolar é um instrumento simbólico na mediação do  
sujeito com o mundo.  
Lana de Souza Cavalcanti

Esta pesquisa evidenciou o ensino de Geografia desenvolvido em um Centro de Ensino em Período Integral de Ensino Médio, localizado na cidade de Formosa-GO. Por se tratar de uma escola pública da rede estadual de ensino, interessou-me inicialmente compreender a proposta de ensino de Geografia dessa rede, com ênfase em suas orientações teóricas e metodológicas para essa etapa, para, assim, compreender as especificidades do trabalho desenvolvido por aquela instituição que possui, além de um perfil escolar diferenciado no contexto educacional do estado de Goiás e da cidade de Formosa (em termos de índices educacionais), uma organização e propostas distintas das escolas de tempo parcial, por ser escola de tempo integral.

Como já anunciado, considerando-se as especificidades do objeto estudado, esta pesquisa é um Estudo de Caso Qualitativo, que consiste, segundo Michel (2009), em uma técnica caracterizada pelo estudo de uma unidade ou situação específica, com o objetivo de compreendê-la em seus próprios termos, ou seja, no seu próprio contexto. Isto porque os fenômenos nas Ciências Sociais não são dissociados do seu contexto. Nesse sentido, o Estudo de Caso

[...] caracteriza-se por exigir estudo aprofundado, qualitativo e/ou quantitativo, no qual se procura reunir o maior número de informações sobre o objeto de interesse, utilizando-se variadas técnicas de coletas de dados, para apreender todas as variáveis da unidade analisada e concluir, indutivamente, sobre as questões propostas (MICHEL, 2009, p. 53).

Ludke e André (2018, p. 21-23) destacam algumas características fundamentais do Estudo de Caso, a saber: “a) visar à descoberta; b) enfatizar a interpretação do contexto; c) retratar a realidade de forma ampla e profunda; d) valer-se de fontes diversas de informações; e) permitir substituições; f) representar diferentes pontos de vista em dada situação; g) usar linguagem simples”. Outra particularidade desse tipo de investigação, como aponta Ludwig (2009), é a investigação de fenômenos específicos e bem delimitados, sem a preocupação de comparar ou generalizar.

Segundo Yin (2001), o Estudo de Caso é uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em Ciências Sociais, sobretudo quando o pesquisador foca fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Para o autor, trata-se de uma investigação empírica que permite explorar o caso estudado, detalhá-lo e compreendê-lo em suas especificidades, a partir da utilização de várias fontes de evidências. E foi isso que busquei fazer ao estudar o ensino de Geografia daquele CEPI, explorando-o, ou revelando-o, a partir de diferentes lentes metodológicas.

Esta pesquisa caracteriza-se, ademais, como qualitativa, pois além de permitir responder questões particulares, como afirma Minayo (1993), ou permitir um estudo mais aprofundado acerca do que se busca nas Ciências Sociais, que, em sua maioria, são fenômenos/objetos específicos e delimitáveis (MINAYO; SANCHES, 1993), possibilita ao pesquisador contextualizar, explorar, descrever, conhecer, explicar, interpretar a realidade estudada e compreender o significado/sentido das informações e/ou dos dados levantados (CHIZZOTTI, 2003). Na visão de Ludke e André (2018), há grande potencial em se recorrer ao Estudo de Caso Qualitativo para compreender melhor a realidade escolar, pois é flexível e rico em dados descritivos, focaliza a realidade de maneira complexa e contextualizada e foca as perspectivas dos participantes, suas percepções, ou os significados que dão ao fenômeno estudado.

Cumprir dizer que, por se tratar de um Estudo de Caso, seguindo as orientações metodológicas de Yin (2001), a pesquisa exigiu previamente a elaboração de um protocolo de estudo, definido como um instrumento orientador na condução dos trabalhos e uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da investigação. Nele, partindo do problema da pesquisa, foram especificados a suposição, os objetivos e os procedimentos metodológicos que seriam utilizados para o levantamento e as análises de dados e informações. As informações contidas em tal documento, que também pode ser designado como planejamento geral do estudo – que se pautou, ao longo da pesquisa, no princípio de flexibilidade, sobretudo pelo contexto pandêmico em que foi desenvolvida –, serão detalhadas ao longo deste trabalho.

À luz dos pressupostos metodológicos do Estudo de Caso Qualitativo, com vistas a compreender a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás, enfatizando suas orientações teóricas e metodológicas, foram utilizadas como técnicas de pesquisa, neste capítulo, a pesquisa bibliográfica e a documental.

Todo trabalho científico pressupõe uma pesquisa bibliográfica preliminar acerca do tema estudado (ANDRADE, 2010), já que sua finalidade, segundo Marconi e Lakatos (2010), é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado sobre

determinado assunto e, a partir disso, propiciar o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem. Além da investigação acerca do estado do conhecimento feita inicialmente, que permitiu a definição da unidade do caso estudado e da unidade de análise, a pesquisa bibliográfica perpassa não só este capítulo, mas todos os demais, buscando, nos conhecimentos já produzidos, horizontes interpretativos para os achados e bases para a produção de novas teorias, ou de novos conhecimentos.

Em pesquisa do tipo Estudo de Caso, sua maior eficácia também depende da compreensão inicial, ou da teoria, do que está sendo estudado (YIN, 2001). Assim, foram realizadas pesquisas em materiais já elaborados, especialmente em livros, artigos, dissertações e teses, apropriando-se da contribuição de diversos autores, com suas teorias e concepções, para, a partir dessas bases teóricas, fundamentar as análises e discussões acerca de cada assunto/aspecto estudado, chegando à compreensão do objeto para além das suas aparências. Cumpre dizer que, inicialmente, após os primeiros contatos com o CEPI estudado, a partir da pesquisa exploratória realizada no segundo semestre de 2018 e no início de 2020 (descrita no segundo capítulo), e na fase de elaboração do projeto de pesquisa, foi construído um referencial teórico básico, que foi ampliado e ajustado conforme as descobertas, num processo que entrelaçou teoria e empiria.

Tendo por base esses pressupostos, nas três seções deste capítulo, as informações apresentadas decorrem de pesquisas bibliográficas e de pesquisa documental. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, mas diferencia-se na natureza das fontes. Ou seja, enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto (fontes secundárias), a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (fontes primárias).

Em razão desta pesquisa inserir-se na área da Geografia Escolar, considere necessária, nesta primeira parte do trabalho, uma abordagem mais ampla sobre sua trajetória, concepção e finalidades, abrangendo a sua historicidade e seus movimentos. Trato disso nas duas primeiras seções. Na terceira, discorro sobre a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás, abordando sua concepção, finalidades e orientações teóricas e metodológicas, por meio da análise do Currículo Referência (2012), currículo em vigência no período de levantamento de dados e informações desta pesquisa (2018-2021) e documento norteador do trabalho do CEPI. Para tanto, também foi necessário recorrer a outros documentos curriculares de Goiás, sendo: i) o documento denominado “Bimestralidade do currículo: uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem”,



que apresenta o currículo mínimo a todas as escolas de Ensino Médio de Goiás; ii) e o Currículo em debate – Cadernos 3 e 5, que são materiais curriculares orientadores para as instituições estaduais.

Em síntese, para responder à pergunta “O que enuncia o Referencial Curricular acerca do ensino de Geografia para o Ensino Médio de Goiás?”, o caminho metodológico foi o seguinte:

- i) definição da técnica de pesquisa (análise documental) e do principal material analisado (Currículo Referência da rede estadual de educação goiana para o Ensino Médio);
- ii) realização de pesquisa bibliográfica introdutória, envolvendo a temática Geografia Escolar: trajetória, concepção e funções;
- iii) contextualização, na qual se explicitou o panorama educacional da rede estadual de ensino do estado de Goiás;
- iv) exploração do material analisado a partir de leituras flutuantes, que permitiram conhecer os conteúdos nele contidos e organizar as análises, conforme o objetivo preestabelecido;
- v) organização de dados e informações, segundo os aspectos de análise, definidos *a priori*, que foram concepção, finalidades e orientações teóricas e metodológicas da Geografia;
- vi) descrição sintetizada de dados e informações;
- vii) tratamento dos resultados, a partir da apresentação das descobertas, de análises e interpretações, num processo que envolveu a inferência e a interpretação, à luz de teorias explicativas/apropriadas.

É pertinente destacar que, por se tratar de um Estudo de Caso, evitou-se o uso de formulação de hipóteses específicas, tendo em vista o princípio da descoberta desse tipo de pesquisa.

A seção seguinte aborda a trajetória da Geografia Escolar brasileira.

### **1.1 Percorso histórico da Geografia Escolar no Brasil**

A trajetória do ensino de Geografia no Brasil é marcada por mudanças, persistências e desafios (CAVALCANTI, 2019). Desde 1837, ano de implantação do ensino sistemático de Geografia no país, ocorreram importantes modificações, sobretudo a partir da década de 1990. Mas, em paralelo, permaneceram questões que, junto a outras demandas contemporâneas, se

configuram como desafios a serem enfrentados no âmbito da disciplina. É desse movimento da Geografia, ao longo de quase dois séculos, que tratarei nesta seção.

Ao prefaciar o livro *Geografia e Filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico* (SPOSITO, 2004), Ariovaldo Umbelino de Oliveira declara que, antes de constituir campo de investigação científica, a Geografia já era disciplina escolar, pois era ensinada nas escolas de ensino básico. Oficialmente, ela surgiu nos currículos e espaços escolares, no período imperial, a começar pelo ensino secundário do Colégio Pedro II, institucionalizando-se no âmbito acadêmico na década de 1930. Cabe destacar que essa incorporação à escola está fortemente ligada ao contexto de mudanças políticas e sociais do país e seus interesses, particularmente aos interesses das elites dirigentes, como afirma Azevedo (1971).

O ensino de Geografia surge na escola com uma função ideológica: a de difundir a ideologia do nacionalismo patriótico, ou contribuir para a constituição do sentimento de identidade nacional (VLACH, 1990; MORAES, 1989; 1991; ROCHA, 1998; GIROTTO, 2016), aliada ao reconhecimento do território brasileiro. Na visão de Vlach (2013, p. 195), o desafio imposto à educação daquela época era o de contribuir para o processo de formação da nação brasileira, e, nesse contexto, “a geografia foi entendida como ferramenta poderosa da educação do povo”. De modo mais específico, a autora destaca que “havia uma premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente nesse sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural” (VLACH, 1990, p. 45), à luz dos fundamentos da Geografia Clássica, alicerçada em princípios positivistas.

Albuquerque (2011) destaca que, no processo educativo da época, a abordagem pedagógica tradicional predominava nas práticas dos professores em sala de aula e nos primeiros livros didáticos. A ênfase recaía em excessivas nomenclaturas e na descrição dos aspectos físicos dos lugares (continentes, países, regiões), nas suas localizações e informações gerais. Segundo a autora, “havia mesmo uma acentuada valorização da memória como recurso didático” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 30). Não só a forma mnemônica e descritiva de se ensinar dessa pedagogia deve ser destacada, mas o seu caráter enciclopédico, os métodos baseados na exposição verbal da matéria e/ou na observação e demonstração, o relacionamento professor-aluno em que predomina a autoridade do professor, que exige atitude receptiva do aluno, e os pressupostos de aprendizagem, onde o ensino consiste em repassar os conhecimentos (o professor enquanto transmissor de conteúdos) e a aprendizagem é passiva e mecânica (LIBÂNEO, 1985).

Rocha (2000, p. 1) afirma que Delgado de Carvalho teve grande contribuição no processo de renovação da Geografia Escolar brasileira: “em oposição ao modelo de geografia

tradicionalmente ensinado, emerge de forma paradigmática uma nova proposta de ensino para esta disciplina, tornada oficial a partir da Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz”, em 1925. Impulsionada pelo novo modelo urbano-industrial instaurado no país e pelas mudanças dele decorrentes, surgiu a necessidade de se repensar a educação brasileira: o acesso, os métodos, o currículo e a função da escola. É nesse contexto que o ensino de Geografia passa por uma renovação (da Geografia Clássica para a Geografia Moderna), pelo menos no âmbito oficial, conforme ressalta o autor:

Delgado de Carvalho propôs um conhecimento mais científico da geografia. Execrou a mera nomenclatura, defendendo um estudo que partisse da geografia física elementar. No seu ponto de vista, ninguém poderia de fato desenvolver um estudo sério de geografia se não tivesse como ponto de partida a fisiografia. Afirmou também que nas aulas referentes à geografia humana deveria se dar maior destaque à antropogeografia [...] Chamou também atenção para o fato de ser uma das principais características da geografia moderna o uso do método comparativo. Diferenciando a geografia tradicional da moderna, afirmou ser aquela a que estuda “*o universo e seus habitantes*”, enquanto esta estudaria o “*universo em relação aos seus habitantes*” (ROCHA, 2000, p. 6).

De acordo com Vlach (2013), as ideias de Delgado de Carvalho, ainda que sob orientação da Geografia Moderna, estavam ligadas à consolidação do nacionalismo patriótico e seu propósito também se relacionava à edificação da Geografia científica no Brasil.

A Geografia se institucionaliza no âmbito superior/acadêmico a partir da década de 1930, à luz das orientações da escola francesa de Geografia, por influência dos primeiros docentes da Universidade de São Paulo (USP) – criada em 1934 –, responsáveis pela formação de professores do ensino básico e de pesquisadores da época. Contribuíram nesse processo de consolidação da ciência geográfica a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1934, e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1937. Cabe destacar que essa institucionalização contribuiu para o fortalecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Geografia no país. Entretanto, é válido salientar que as mudanças e renovações que colaboraram para as transformações (sobretudo curriculares) no ensino de Geografia das décadas de 1920 a 1960, “não levaram ao desaparecimento da concepção clássica de geografia escolar” (ROCHA, 2000, p. 18).

Essas questões dialogam com as considerações de Pizzato (2001), de que são nas décadas de 1930 e 1940 que se consolida no Brasil a preocupação com as políticas nacionais de educação, período que também é marcado pela consolidação de uma orientação moderna para a Geografia, em que a importância do Colégio Pedro II foi significativa para as questões curriculares (estrutura e programas) do país, assim como para as transformações em termos de finalidades e metodologias.

Também foram importantes as contribuições de Delgado de Carvalho e da Reforma Francisco Campos (1931) que, com o enfoque no Ensino Secundário e enfatizando a necessidade do uso de métodos ativos, propôs a renovação dos métodos e processos de ensino, ampliou a participação da Geografia no currículo e acarretou a valorização da ciência geográfica e da disciplina por parte do Estado, tendo em vista seus interesses políticos, dentre eles a difusão do nacionalismo patriótico, em que a Geografia desempenhava papel essencial ao possibilitar o conhecimento da realidade brasileira. Conforme Pizzato (2001), nessa mesma perspectiva, a Geografia, ou os conhecimentos geográficos, também foi valorizada/ foram valorizados com a Reforma Capanema (1942-1961), que tratou da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Ainda assim, na prática, a orientação clássica de ensino permanecia em escolas brasileiras, passando por questionamentos nas décadas posteriores e busca de superação.

Martins (2014, p. 62) destaca que “as transformações ocorridas no campo e na cidade resultantes do processo de mecanização da agricultura, a expansão da urbanização e a globalização da economia que contribuíram para modificar o espaço geográfico” foram as principais razões para a reivindicação de novos métodos e teorias capazes de explicar e compreender toda a complexidade de uma nova realidade, que não podia ser interpretada à luz dos fundamentos do método positivista (observação, descrição, classificação dos fatos), do método regional (Geografia Hartshorniana – estudo de áreas) e do positivismo lógico (emprego de modelos matemáticos, estatística – Nova Geografia/Geografia Quantitativa ou Teorética, que surge no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960).

No âmbito escolar essas mudanças também suscitaram o debate das fragilidades teóricas e metodológicas da disciplina Geografia. Dentre elas, estão a ineficácia do método tradicional, o estudo fragmentado e a exacerbada descrição dos fatos e fenômenos, além da inutilidade/insuficiência dos conhecimentos geográficos à compreensão da vida cotidiana ou daquela nova sociedade. Diante dessas inquietações, mais precisamente no final da década de 1970, inicia-se o movimento em busca de renovação da Geografia ou de uma nova Geografia, “nascida de novas circunstâncias que passam a caracterizar o capitalismo. Trata-se da geografia crítica, cujo vetor mais significativo é aquele calcado no materialismo histórico e na dialética marxista” (CORRÊA, 1990, p. 19). O materialismo histórico-dialético foi considerado por Oliveira (1989) o método adequado à formação naquele novo contexto de complexas mudanças, por se tratar de um método inquietante e agitador, o que permitiria a reflexão, a análise e a compreensão da nova realidade, em sua fase de capitalismo avançado.

É o início do movimento de renovação da ciência geográfica e do ensino de Geografia, que nas escolas de ensino básico (1º e 2º Graus, equivalentes ao Ensino Fundamental e Ensino

Médio nos dias atuais), “enfrentava um problema ocasionado pela Lei nº 5.692/71: a criação de Estudos Sociais com a eliminação gradativa da História e da Geografia da grade curricular” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 59). Segundo a abordagem dos PCN’s, ao serem integrados aos Estudos Sociais, os conteúdos dessas disciplinas foram diluídos ou esvaziados e ganharam contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional do governo militar (BRASIL, 1997a).

Para Ávila Melo e Vlach (2003, p. 307) “los estudios sociales asumen el papel de áreas diferentes del conocimiento y, en la práctica, descaracterizan contenidos específicos, como los de geografía e historia, por su superficialidad y su papel ordenancista”. Na verdade, de acordo com as autoras, a descaracterização da Geografia Escolar no Brasil ocorreu bem antes de 1971, com a Lei nº 4.024/61 (LDB): “la disciplina de la geografía impartida en las escuelas empezó a sufrir el arranque de cambios profundos a partir de la creación de la Integración Social que, en los programas escolares, tenía el nombre de Estudios Sociales” (ÁVILA MELO; VLACH, 2003, p. 306).

Na concepção de Pizzato (2001), na década de 60, frente à reação conservadora de 1964, a legislação educacional passou por um processo de tecnificação e expansão controlada, reforçando o ideário liberal, em que a escola possuía características pragmáticas, voltada ao mundo do trabalho. Com isso, a organização curricular da época alterou significativamente o ensino da Geografia, desvalorizando-o, pois “foram privilegiadas a matemática, as disciplinas técnicas, ditas profissionalizantes, em detrimento das humanas” (PIZZATO, 2001, p. 119).

Não só nessa década houve tal depreciação, mas ao longo de todo o regime militar. Na década de 1970, por exemplo, a Geografia teve caráter de obrigatoriedade no 2º Grau, porém com caráter opcional dependendo da natureza da habilitação, destaca a autora. No que diz respeito à integração da Geografia e da História, por meio dos Estudos Sociais, Pizzato (2001, p. 119) afirma que sua finalidade era “preparar ideologicamente os jovens e adolescentes, onde os conteúdos serviam mais para dissimular a realidade do sistema repressivo que buscava ocultar, dificultando a formação de uma consciência crítica”.

Quanto ao processo de renovação da Geografia Escolar, cabe destacar alguns marcos importantes que contribuíram para isso, quais sejam:

[...] a realização do 3º Encontro Nacional de Geógrafos, em 1978, onde se deram importantes mudanças como a ocorrida na organização da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), promotora do encontro; e a realização em 1987, também pela AGB, do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor (CAVALCANTI, 2013, p. 19).

Esses movimentos foram essenciais para tal renovação, pois discutiam assuntos ligados à formação de professores de Geografia e ao ensino da disciplina, como conteúdos, métodos, finalidades, aprendizagem, dentre outras questões. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 68), “o movimento de renovação do ensino de Geografia fez parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 80, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino [...], na revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender”.

De modo mais específico, esse processo propunha uma ressignificação da Geografia Escolar, sobretudo na abordagem crítica dos conteúdos nas salas de aula e nos livros didáticos, na aproximação entre universidade e escola, na renovação de seus fundamentos teóricos e metodológicos, no estudo das questões sociais, na compreensão não fragmentada do mundo, na possibilidade de produção de sentido da Geografia estudada em relação às práticas sociais cotidianas dos alunos e à compreensão e transformação da realidade. Era preciso compreender o novo arranjo espacial – espaço geográfico – organizado em rede e as novas relações sociais constituídas. Entretanto, isso não seria possível nos princípios da Geografia e da Pedagogia Tradicional.

Mais do que localizar e descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar que tivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, orientando-se pelas causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais (CAVALCANTI, 2012b, p. 23).

Segundo essa autora, importantes autores contribuíram para esse processo de renovação do ensino de Geografia até a década de 1990: i) Lacoste (1985), com suas pertinentes indagações acerca da função da Geografia dos Professores; ii) Resende (1986) e Vlach (1990), com o debate de que o aluno deve ser sujeito do processo de ensino-aprendizagem; iii) Vesentini (1987), ao apontar a importância de relacionar, dialeticamente, o conhecimento científico e o conhecimento do aluno; iv) e Moraes (1989), com a discussão acerca da necessidade de aproximação entre teoria e prática, sobretudo no que tange à dimensão pedagógica dos novos discursos geográficos da Geografia Crítica, entre outros.

Além dos autores supracitados, destaco as contribuições de geógrafos como Milton Santos, Henri Lefebvre, Ruy Moreira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Manuel Correa de Andrade e Massimo Quaini. Na época, diversas revistas e/ou periódicos também contribuíram para esse processo, constituindo-se como meios das publicações científicas dos geógrafos, a exemplo do *Boletim Paulista de Geografia*, *Antípode*, *Terra Livre*, *Vozes* e *Herodote*.

A década de 1990 foi marcada por importantes mudanças no âmbito da educação brasileira, de modo geral, e da Geografia Escolar, de modo específico. Para Silva e Fernandes

(2019), foi a partir dessa década que a Geografia Escolar ganhou notoriedade no país, especialmente por constituir-se como período de forte luta e tentativas de consolidação da Geografia Crítica. Foi no período de redemocratização do Brasil, pós regime militar, que se desenvolveu a especificidade da Geografia enquanto disciplina escolar, sendo desmembrada dos Estudos Sociais. Segundo Martins (2014),

[...] as transformações que aconteceram na sociedade brasileira a partir da década de 1980, com a abertura política, a democratização do Estado e a reorganização da sociedade, contribuíram para mudanças significativas no ensino na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que promovem alterações em todo sistema educacional do país (MARTINS, 2014, p. 64).

Dentre essas alterações e/ou reformas educacionais que repercutiram na Educação Básica – incluindo-se o ensino de Geografia –, estão a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as mudanças no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Antes de discutirmos brevemente cada uma delas, cumpre dizer que muitas políticas educacionais da década de 1990 se inseriram no bojo de uma reestruturação capitalista e visavam ao alcance de uma educação de qualidade, que propiciasse o desenvolvimento econômico do país.

Algumas políticas decorreram tanto de acordos firmados em Jomtien (Tailândia), em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, quanto de recomendações de organismos internacionais, constituindo-se como políticas neoliberais que, em linhas gerais, defendem o Estado mínimo e a soberania da lógica de mercado, cujos princípios são a competitividade, a eficácia, a eficiência e a racionalização de meios (CACETE, 2013; GIROTTO, 2017). Para Girotto (2017), desde a década de 1990 o ensino de Geografia está sob o domínio neoliberal. Em sua visão, as mudanças ocorridas na organização curricular da disciplina, a partir dos PCN's, respondem a interesses econômicos internos e externos do país, segundo a lógica de reprodução do capital no quadro de uma economia globalizada, como será analisado.

Todavia, é necessário destacar que nem toda mudança no âmbito educacional possui o mesmo fundo orientador, neoliberal. Importantes movimentos de renovação e/ou avanços ocorreram no ensino de Geografia, com as pesquisas, os eventos científicos e os debates realizados, e a implantação de práticas progressistas nas escolas. Cavalcanti (2019) declara que ainda na década de 1990, as investigações científicas ampliaram consideravelmente e, por conseguinte, houve a identificação de problemas relacionados ao ensino de Geografia, muitos dos quais já eram denunciados nas décadas de 1970 e 1980, tais como:

A Geografia praticada não resultava em aprendizagens significativas dos alunos, pois o conteúdo não tinha relação com a vida deles. Eram conteúdos circunscritos à apresentação de características físicas, humanas e econômicas dos diferentes lugares

do mundo, sem muito acento em análises de processos de causas ou de determinações que fizeram com que os lugares tivessem essas características; era muito comum a apresentação de muitas informações e dados (CAVALCANTI, 2019, p. 30).

Diante disso, muitos estudos foram desenvolvidos no campo da Geografia Escolar na década de 1990, orientados pelo avanço teórico-metodológico da ciência geográfica e por estudos na área da Educação. Destacam-se a contribuição das universidades, dos grupos de pesquisas e de eventos científicos realizados voltados à discussão da Geografia Escolar brasileira. O resultado desses estudos foram as significativas reflexões acerca do processo de ensinar e aprender Geografia, que acabaram consolidando a reformulação e/ou incorporação de temas e/ou conteúdos no currículo escolar, assim como a elaboração de propostas didático-pedagógicas mais condizentes com a realidade do século XX ou da sociedade globalizada. Para Leite (2012),

[...] a significativa produção desse período redimensiona a importância da Geografia Escolar, não somente em relação ao próprio desenvolvimento dessa ciência, como também pelas demandas advindas de um novo contexto de Educação, pautadas pelas necessidades estabelecidas por um novo momento no mundo (LEITE, 2012, p. 22-23).

De acordo com Cavalcanti (2019), os principais temas que se tornaram elementos de compreensão da Geografia, tornando-se, também, objetos de estudo (conteúdos) no ensino da disciplina, foram: i) diferentes manifestações do urbano no país (metrópoles, centralidade, intraurbano, o cotidiano da cidade, problemas urbanos); ii) globalização e seus desdobramentos; iii) a dinâmica da população e seus movimentos (envelhecimento, movimentos migratórios e os movimentos de refugiados); iv) a dinâmica da natureza e seus elementos (clima, rocha, solo, relevo, água); v) o mundo rural e a sua problemática; vi) a discussão ambiental; vii) a geopolítica; viii) questões sobre cultura, manifestações culturais, práticas e imaginações (questões racial, étnica, de gênero e sexualidade); ix) e a complexidade espacial com a impregnação da cultura das TIC's (Tecnologias da Informação e da Comunicação).

Essa década, marcada por transformações de ordens diversas, foi profícua para que os princípios da Geografia Humanista ganhassem destaque nas pesquisas então desenvolvidas, valorizando, assim, aspectos subjetivos no processo de análise da sociedade. Isso porque

[...] as análises fundamentadas no materialismo histórico e dialético evoluíram em outras perspectivas e possibilitaram análises da realidade social mais abertas, dinâmicas e flexíveis, que reconhecem a diferença, a alteridade, aspectos da organização social como raça, gênero, religião, a importância das práticas estéticas e culturais e a importância da análise da produção de imagens e das dimensões do tempo e do espaço (ZANATTA, 2010, p. 289).

É nesse contexto que os fundamentos da Geografia Humanista, tais como a valorização do cotidiano, o significado do lugar e as representações do espaço de vivência do aluno se



inserir no ensino de Geografia. Fortemente influenciado pelos fundamentos de Yi-fu-Tuan (1980), Frémont (1997) reconhece que, para que o aluno compreenda o espaço em suas escalas e complexidades, a escola deve considerar as especificidades do seu espaço vivido. De acordo com Zanatta (2010), além desse autor, outros também se destacaram nessa década, com estudos voltados ao ensino de Geografia. São eles: Vesentini (1987), Pereira (1995), Santos (1995) e Cavalcanti (1998; 2002). Cavalcanti (2019, p. 34) também aponta outros: “Pontuschka (1994), Zanatta (2003), Castellar (1996), Callai (1996), Cavalcanti (1996), Braga (1996), Tomoko (1998), Carvalho (1998), Almeida (1994), Passini (1996) e Le Sann (1989)”.

Como dito anteriormente, uma das políticas marcantes da década de 1990 foi a política curricular que instituiu os PCN’s do Ensino Fundamental (1997-1998). Dentre as mais variadas críticas e leituras feitas sobre o documento e seu processo de construção, está a de Giroto (2017) que considera que sua elaboração se articula

[...] com um conjunto de políticas mais amplas para a Educação e o Estado brasileiro, construídas por órgãos internacionais (em especial, o Banco Mundial) na década de 1990. Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington” (GIROTO, 2017, p. 427).

Como tal, os PCN’s são organizados com os conhecimentos considerados necessários às novas demandas socioeconômicas do mundo globalizado, que exige da escola, como o próprio documento anuncia, a formação de “um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (BRASIL, 1997b, p. 28).

À escola cabe, então, qualificar esse profissional para o mercado de trabalho, cada vez mais tecnológico e competitivo, “formando pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com a nova filosofia econômica” (SANTOMÉ, 1998, p. 20), a partir de uma lógica que impõe a competência e a eficiência como finalidades últimas. É sobre essa inserção da escola no pacote de políticas neoliberais que Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 76) efetuam uma de suas pertinentes críticas, considerando que não é aceitável que “a escola seja submetida à concorrência, à competição e à produtividade como se fosse uma empresa capitalista dos tempos atuais”.

Segundo essas autoras e Cacete (2013), outra crítica recai ao ecletismo ou indefinição de matriz filosófica do documento, já que este utiliza diferentes paradigmas do pensamento geográfico em suas proposições. Embora explicita que a abordagem adotada é a humanista/fenomenológica (BRASIL, 1998a), também mobiliza a perspectiva crítica. De acordo com Suess (2016, p. 64) “o documento situa o marxismo como insuficiente como

método quando procura compreensão do mundo simbólico e das representações que orientam, também, as relações com o mundo”.

Considerando as questões propostas pelos PCN's, e mesmo reconhecendo os problemas que envolvem essa política curricular e concordando com algumas críticas feitas a ela – como as que a caracterizam como política centralizadora (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009), neoliberal e de controle sobre o trabalho docente (GIROTTI, 2017) –, é inadmissível deixar de destacar suas contribuições teóricas e metodológicas ao ensino de Geografia. São elas:

- Abordagens que consideram dimensões subjetivas na análise e compreensão espacial (percepção, afetividade, significados, valores, imaginário, representações, identidade, pertencimento);
- O trabalho que envolve tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte (BRASIL, 1998a);
- A ênfase na formação da cidadania pela Geografia, sobretudo pelos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente);
- O destaque à interdisciplinaridade, que consiste na disciplina “transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade” (BRASIL, 2000, p. 31);
- O reconhecimento da imprescindibilidade das categorias de análise e dos conceitos geográficos para a compreensão da realidade;
- A valorização dos conhecimentos cotidianos e das experiências dos estudantes ou a consideração do mundo vivido no processo de ensino-aprendizagem;
- A problematização, a investigação e o estabelecimento de relações entre os fenômenos como procedimentos metodológicos, além da consideração do método pautado na observação, descrição, analogia e síntese (BRASIL, 1998a);
- O estabelecimento de relações entre o local e o global;
- A valorização da interação professor-aluno;
- O trabalho com diferentes linguagens, como meios de propiciar a aprendizagem geográfica;
- A abordagem sociocultural dos conteúdos;
- A indissociabilidade entre a Geografia Física e a Humana;

- A necessidade de boa formação profissional para que o aluno perceba a identidade da Geografia.

Essas considerações dialogam com os resultados da pesquisa feita por Zanatta (2010), na qual foram analisadas, além desses documentos, propostas de ensino de Geografia elaboradas por alguns estudiosos da Geografia Escolar ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, como Cavalcanti, Callai e Kaercher.

De início, Zanatta (2010) destaca que dois pontos são comuns às propostas: i) o de ampliar a discussão sobre o ensino de Geografia, para além da simples definição dos conteúdos; ii) e o da necessidade de a Geografia cumprir o seu papel voltado à formação da cidadania. Em seguida, a autora elenca as principais ideias contidas nas referidas propostas:

[...] seleção dos conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino; valorização das diferentes dimensões dos conceitos geográficos para a construção de atitudes, ações e valores que norteiam comportamentos socioespaciais; a “Geografia do aluno”, ou seja, as representações sociais deste como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula; o reconhecimento da relevância da dimensão afetiva no processo de conhecimento; a articulação dos componentes do processo de ensino, ou seja, objetivos, conteúdos e métodos; o construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia Escolar (ZANATTA, 2010, p. 292-293).

Quanto aos temas incorporados às propostas para o ensino de Geografia, no período de 1990 a 2005, estão assuntos relativos à cultura, cidadania, diferença, afetividade, subjetividade, valores, gênero, representações do espaço vivido, alteridade, entre outros. Em relação aos conceitos, constatou-se que o espaço, o lugar, a paisagem, o território e a região foram considerados os conceitos básicos para a análise geográfica, norteadores da estruturação dos conteúdos de ensino. Em suas análises, Zanatta (2010) identificou, ainda, que esses temas e conceitos tinham como fundamentos teórico-metodológicos as abordagens da Geografia Crítica e da Geografia Humanista. Como afirmou Vesentini (2013, p. 221) ao referir-se ao ensino de Geografia do início do século XXI: “a geografia escolar vive um momento rico e complexo, com uma intensa pluralidade de caminhos”.

Em relação às questões curriculares desta década, cabe citar a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, contemplando a organização do currículo (base comum) por áreas de conhecimento, nas quais a Geografia se inseriu nas Ciências Humanas e suas Tecnologias, cujos objetivos recaíram na constituição de competências e habilidades com enfoque na preparação básica para o trabalho, a partir de metodologias que evidenciassem a interdisciplinaridade e a contextualização.

Ainda em relação às mudanças educacionais ocorridas nessa década, que marcam, também, o percurso histórico do ensino de Geografia, deve ser mencionada a alteração no

PNLD, qual seja, a avaliação dos livros didáticos. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),

[...] em 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2015, s.p).

Embora problemas como esses ainda existam nos livros didáticos brasileiros, essa política de avaliação possibilitou melhorias na qualidade dos materiais, levando, assim, a melhorias no ensino de Geografia nas salas de aula da Educação Básica, já que o livro didático é um recurso pedagógico privilegiado por muitos professores no processo de ensino-aprendizagem, além de ser um dos recursos mais universais na cultura escolar (TONINI, 2014). Para Moraes e Castellar (2011)

[...] as escolas brasileiras puderam ter livros com melhor qualidade técnica e pedagógica, na medida em que interferiu na qualidade científica e gráfica. Além disso, garantiu-se que os alunos não utilizassem livros que continham termos ou ilustrações com algum tipo de preconceito, principalmente racial, ao mesmo tempo em que foram assegurados textos e imagens de diferentes características sociolinguísticas e o uso de linguagens diversificadas no material (MORAES; CASTELLAR, 2011, p. 141).

Ao fazer um balanço da década de 1990, é possível afirmar que, embora a situação real do ensino de Geografia nesse período mostre que as propostas feitas em torno do papel transformador da Geografia Crítica foram modestas e pouco expressivas (ZANATTA, 2010), houve avanços teóricos e metodológicos e fortalecimento da Geografia Escolar, como demonstrado.

O período entre o início do século XXI e o ano de 2022 no Brasil foi marcado por mudanças educacionais decorrentes de diferentes contextos políticos, sociais e econômicos, bem como de alterações ainda resultantes da Lei nº 9.394/96 e dos acordos firmados nessa década. Muitas mudanças ocorreram: i) da aprovação dos Planos Nacionais de Educação – 2001-2010 e 2014-2024; ii) da elaboração dos PCN’s para o Ensino Médio (2000); iii) da realização dos Fóruns Mundiais de Educação em Dakar (2000) e na Coreia do Sul (2015), que definiram novos objetivos – sobretudo os que se relacionam à educação de qualidade – constitutivos do compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990; iv) da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010 e 2013; mais recentemente, em 2018, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio); v) da instituição da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017; vi) e da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a BNCC dessa etapa.

Ao analisar os PCN's para o Ensino Médio, Pizzato (2001) realiza uma leitura crítica do documento e considera que, nele: i) há uma concepção eclética da Geografia (parte integrante das Ciências Humanas); ii) é retomado o postulado da neutralidade dessa ciência ao ser desconsiderada uma orientação dialética, baseada na consciência de classe e na necessidade de luta para transformação social; iii) há problemas conceituais; iv) adotam-se perspectivas educacionais voltadas às necessidades capitalistas. Para a autora, lamentavelmente, é a lógica da mercadoria e as regras do mercado que definem os rumos da ciência nos últimos tempos.

Uma das mudanças que repercutiu no ensino de Geografia no período supracitado foi a exigência de formação em nível superior para os docentes de toda a Educação Básica. Nesse sentido, pareceres acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa formação foram homologados em 2001, e resoluções são aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002). Seu objetivo foi o de possibilitar a melhoria da qualificação profissional e da qualidade do ensino e da aprendizagem nesse nível de escolarização. Segundo Cavalcanti (2019), essas políticas

[...] que reestruturaram os cursos de licenciatura, deram mais peso à formação pedagógica, à articulação com a prática profissional, à maior articulação entre a formação inicial dos docentes e as práticas escolares por meio dos componentes curriculares e dos estágios supervisionados (CAVALCANTI, 2019, p. 35).

Embora saibamos que os cursos de formação docente ainda são um gargalo para o alcance de melhorias no ensino de Geografia, não podemos deixar de reconhecer que tal política contribuiu positivamente para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores dessa disciplina nos espaços escolares, afinal a formação docente é um elemento essencial à melhoria da qualidade da Educação Básica.

De 2001 até 2020, outras DCN's para a formação docente da Educação Básica foram definidas, ora construídas em governo democrático, popular, que garantiu a discussão e organização de grupos representativos para a elaboração e propostas da política educacional – como a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 –, ora em governo antidemocrático, marcado por maior imposição e menor espaço para o debate das propostas, como no caso da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que, além de definir novas diretrizes em decorrência da instituição da BNCC, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

De acordo com esse documento (BNC-Formação), as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes para o alcance do seu pleno desenvolvimento (intelectual, físico, cultural, social e emocional) requerem competências profissionais dos professores, ligadas ao conhecimento profissional, à prática profissional e ao engajamento profissional. Em

consequência, o documento enfatiza o desenvolvimento de competências cognitivas, digitais e socioemocionais (BRASIL, 2019), assim como explicita alguns fundamentos e princípios que considero relevantes à formação do professor de Geografia por constituírem-se questões que dialogam com as demandas formativas do século XXI: i) sólida formação básica; ii) integração entre a teoria e a prática; iii) e centralidade da prática e emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais.

Todavia, não podemos deixar de criticar com pertinência essa política, que, para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019), representa um retrocesso educacional, pois descaracteriza a formação docente e atende a demandas da classe dominante/capitalista, aos empresários da educação. Induz, ainda, a uma inversão na concepção da qualidade da Educação Básica, já que atribuiu aos professores a responsabilidade pela aprendizagem e pela formação de caráter técnico-instrumental, reduzindo esse profissional a um “prático”. Essa lógica privatista e mercadológica também é apontada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2019), que além disso critica a formação em competências e defende uma educação pública de domínio público, repudiando a formação formatada na lógica do capital.

Além das DCN’s para a formação inicial de professores da Educação Básica, outra política educacional que se insere no bojo histórico da Geografia Escolar brasileira foi a aprovação do PNE, com vigência de 2014-2024, e as medidas dele decorrentes, cujo foco é a qualidade da Educação Básica, conforme dispõe a Meta 7 desse documento. Dele, surgem a Reforma do Ensino Médio – que ocorreu de forma apressada e autoritária, sem ampla discussão – e a Base Nacional Comum Curricular desse nível de escolarização, aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio.

Segundo Silva e De Paula (2019), “a elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi marcada por ações contraditórias entre o Estado e os atores sociais que clamam por participação nas decisões que afetam a Educação Básica no Brasil”. A consequência disso são as implicações negativas no trabalho pedagógico da escola, na gestão, no trabalho docente e na formação discente.

Na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, embora imbuídas de discursos sedutores – que falam em flexibilidade, inovação, interdisciplinaridade, qualidade, equidade, inclusão, cidadania, valores, humanidade, democracia, justiça, formação integral e protagonismo –, “o ensino de Geografia é duramente atacado pela nova organização curricular, trazendo consequências preocupantes na formação do educando” (SILVA, 2019, p. 10). Diferente da antiga organização curricular em que a disciplina Geografia era componente obrigatório ao

longo do curso, a nova Lei desobriga essa oferta. Há uma valorização dos componentes Língua Portuguesa e Matemática, que devem ser inclusos na Matriz Curricular nos três anos, e a desvalorização, do ponto de vista de conhecimentos e de tempo/espaço curricular, das demais ciências, como as Ciências Humanas e Sociais, nas quais a Geografia se inclui de forma integrada aos outros campos do saber dessa área.

Sabe-se que o currículo é sempre o resultado de uma seleção, é território, é relação de poder, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2016). Assim, nesse cenário de disputas, em que há o privilégio de uns campos e a depreciação de outros, pode-se questionar: afinal, que conhecimento é considerado válido e relevante para o estudante, e quem define isso? Que tipo de indivíduos se pretende formar por meio dos conhecimentos selecionados? Teria a Geografia saberes economicamente inúteis, ou menos valorosos (APPLE, 2001), segundo a lógica imposta pela Reforma do Ensino Médio?

Considerando-se o exposto, pode-se afirmar que, se houve descaracterização da Geografia, esvaziamento dos seus conteúdos e estreitamento do seu ensino entre as décadas 1960 e 1990, essa Reforma poderá acarretar o mesmo: esvaziamento teórico da Geografia (LEITE; SILVA, 2021), o que implica em esvaziamento teórico-conceitual da aprendizagem dos estudantes e prejuízos na compreensão crítica da realidade, já que as teorias e os conceitos geográficos são ferramentas que lhes permitem pensar, analisar, compreender e agir. Esse fato representa um retrocesso em termos curriculares para a Geografia Escolar, um ataque à ciência geográfica, um passo em direção à retirada dessa disciplina do currículo da Educação Básica, pois a Geografia está perdendo espaço nesta etapa.

No que concerne ao ensino de Geografia na Educação Básica, a BNCC dispõe que a sua finalidade é “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (BRASIL, 2018a, p. 360). Entretanto, conforme Castellar e De Paula (2020), entende-se que o pensamento espacial constitui um elemento que compõe o raciocínio geográfico. O texto da BNCC dá a entender que o contrário ocorre. A BNCC ainda define que, para se concretizar essa finalidade, são fundamentais a aplicação dos princípios – analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem – e a apropriação conceitual desse campo do conhecimento – espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem.

É válido destacar que a Base não faz referência a qual(is) perspectiva(s) geográfica(s) esses conceitos se vincula(m), tampouco à(s) abordagem(ns)/concepção(ões) pedagógica(s) que orienta(m) as práticas docentes, deixando abertas às possibilidades de interpretações. O

documento apenas menciona que o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral são centralidades pedagógicas da prática educativa.

O componente Geografia no Ensino Fundamental é parte integrante da área de Ciências Humanas. Chamada dessa forma, e não mais de disciplina, devido ao caráter interdisciplinar que a BNCC estabelece, a Geografia divide-se em cinco unidades temáticas, a saber: i) o sujeito e seu lugar no mundo: o foco desta unidade são noções de pertencimento e identidade dos estudantes, de modo que estes construam sua identidade ao se relacionar com o outro (sentido de alteridade) e ao valorizar suas memórias e marcas do passado, vivenciadas em diferentes lugares; ii) conexões e escalas: trata-se de abordar a articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global; iii) mundo do trabalho: a atenção é dada ao processo produtivo, de modo a levar o aluno a compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais; iv) formas de representação e pensamento espacial: destacam-se as variadas formas de representação gráfica, por possibilitarem aos alunos o domínio da leitura, comparação e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se a alfabetização cartográfica; v) e natureza, ambientes e qualidade de vida: busca-se a unidade da Geografia pela articulação da Geografia Física e Geografia Humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

À luz desses eixos, o documento enfatiza a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico significativo voltado à formação e ao exercício da cidadania, tornando possível a aplicação dos conhecimentos geográficos à vida cotidiana dos estudantes. Ele chama a atenção para o desenvolvimento conceitual ou a apropriação do conhecimento científico como um meio de compreensão da sociedade contemporânea, ao destacar que o conceito é um instrumento mobilizador do pensamento espacial. Para tanto, aponta a necessidade de possibilitar uma aprendizagem mais significativa e de romper/superar a mera descrição de fatos e informações cotidianas, a fim de que o estudante compreenda a realidade de forma mais crítica e ampla.

Para o Ensino Fundamental, são estabelecidas as competências, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas por meio do ensino de Geografia em cada ano. Já para o Ensino Médio, os currículos são compostos pela BNCC (Formação geral básica) e pelos Itinerários Formativos, orientados pelo princípio de educação integral. A Formação geral básica inclui estudos e práticas de diversas áreas, dentre eles o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 2018a). É aqui que se insere a Geografia, articulada e integrada a outros campos do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais (História, Filosofia e Sociologia).



Nessa parte do currículo, a BNCC desobrigou a oferta da Geografia ao longo do Ensino Médio: “a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018b, p. 6). Ainda, tornou-a optativa no segundo núcleo, isto é, nos Itinerários Formativos, que visam ao aprofundamento de conhecimentos das áreas constitutivas da formação geral básica:

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018a, p. 477).

A BNCC estabelece que, na área de Ciências Humanas e Sociais, o trabalho escolar deve favorecer o desenvolvimento de raciocínios mais complexos, o domínio conceitual, o diálogo, a elaboração de hipóteses e argumentos, a análise e o uso consciente e crítico das tecnologias e o protagonismo juvenil, pois estes são aspectos fundamentais à formação e ao desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio. São categorias da área: i) Tempo e Espaço; ii) Territórios e Fronteiras; iii) Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; iv) e Política e Trabalho.

Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a, p. 563).

É válido destacar que a BNCC também não explicita a matriz filosófica ou o paradigma do pensamento geográfico a que tais categorias se vinculam, mas podem ser identificadas referências teóricas marxistas e fenomenológicas. Podemos falar em miscelânea teórica na BNCC? Como a investigação dessa questão extrapola os meus objetivos, deixo-a como proposta de pesquisas futuras.

Considerando a organização e as propostas de ensino de Geografia na atual referência curricular brasileira – a BNCC – questiono: por que aquela organização curricular? Por que a seleção daqueles conhecimentos? São eles os conhecimentos poderosos ao pleno desenvolvimento dos estudantes e seu preparo para a cidadania, ou esses são os conhecimentos necessários ao desenvolvimento econômico, conforme definem os poderosos?

Considerando-se ainda a natureza das políticas curriculares de 1990 até o momento, Young (2011, p. 614) afirma que “o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como meio para [...] solucionar problemas sociais” e impulsionar a economia de um país. É claro que o currículo

não tem como finalidade apenas o desenvolvimento intelectual: “o currículo como espinha dorsal da estrutura educativa” (SILVA; MACHADO, 2019, p. 15) possibilita o desenvolvimento do educando em sua integralidade, portanto, deve focar nessa formação que demanda a contribuição de variados campos do conhecimento.

Paralelamente a tais políticas de desvalorização da Geografia Escolar – Reforma do Ensino Médio e instituição da BNCC –, está um movimento contrário: o de fortalecimento dessa área. Isso se dá por meio da ampliação do número de estudos/pesquisas sobre a temática, da criação de grupos de pesquisa nas universidades e dos eventos científicos realizados do ano de 2000 para cá. Tomando como ponto de partida os estudos de Cavalcanti (2019), destaco como exemplos: i) os Encontros Nacionais da Associação de Geógrafos Brasileiros, nos quais se inclui o Fala Professor; ii) os Encontros Nacionais de Práticas de Ensino de Geografia; iii) os Encontros da Associação de Pós-Graduação em Geografia – ENANPEGE; iv) os Encontros Nacionais de Geógrafas e Geógrafos; v) e outros Encontros específicos do ensino de Geografia, tais como o Colóquio de Cartografia para crianças e escolares, o Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia, o Fórum Nacional de Formação de Professores de Geografia (NEPEG), o Encontro Regional de Práticas de Ensino de Geografia (EREPEG) e o Encontro de Ensino de Geografia da Amazônia.

Também cabe mencionar as revistas e/ou periódicos que atualmente se dedicam exclusivamente à publicação de trabalhos científicos nessa área, fomentando o desenvolvimento da Geografia Escolar, como a *Signos Geográficos*, vinculada ao Instituto de Estudos Socioambientais e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do IESA, da Universidade Federal de Goiás, e a *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vinculada ao Departamento de Geografia da Universidade de Campinas. Outras que também têm publicado diversos trabalhos na área são: i) *Geografia Ensino & Pesquisa* (Departamento de Geociências e Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências – Universidade Federal de Santa Maria); ii) *Geosaberes* (Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal do Ceará); iii) *Acta Geográfica* (Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Roraima); iv) *Giramundo* (Colégio Pedro II – Rio de Janeiro); v) e *Tamoios* (Departamento de Geografia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

De igual modo, cabe citar alguns grupos de pesquisa em ensino de Geografia, tais como o:

- Grupo Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em Geografia (GEAF) – Universidade de Brasília;

- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (NEPEGeo) – Universidade Federal de Santa Catarina;
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (EDUGEO) – Universidade Estadual de Feira de Santana;
- Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) – Universidade Federal de Goiás;
- Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia (Gepegeo) – Universidade Federal de Minas Gerais;
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;
- Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia;
- Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC) – Universidade Federal de Goiás;
- Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia (LEGEO) – Universidade Federal do Tocantins;
- Grupo Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia – Universidade Estadual de Campinas;
- Grupo Educação Geográfica e Cartografia para Escolares – Universidade Estadual do Centro-Oeste;
- Grupo Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia (EDUPROGEO) – Universidade Estadual de Maringá;
- Grupo Ensino de Geografia em múltiplos contextos – Universidade Federal de São Paulo;
- Grupo Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul;
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (GEPGEC) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Cartografia para Escolares (GECE) – Universidade Federal de Goiás;
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica Escolar (GeoEduc) – Universidade Federal de Minas Gerais;

- Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos – Universidade Federal de Pernambuco;
- Grupo Investigadores Iberoamericanos en Educación Geográfica (IEEG) – Universidade Federal de Pernambuco, dentre outros.

Por fim, e de acordo com Vesentini (2013), é válido destacar que:

O sistema escolar vive mais uma vez uma fase de profundas reestruturações e, no seu bojo, o ensino de Geografia sofre questionamentos, propostas de mudanças radicais, tentativas de eliminação ou minimização, por parte de alguns, e de uma valorização, por parte de outros [...] O ensino de Geografia vem sendo questionado [...] e uma coisa é certa: o ensino tradicional de Geografia não tem lugar na escola do século XXI. Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos [...], ou ela vai acabar virando uma peça de museu (VESENTINI, 2013, p. 220).

Em resumo, nota-se que o desenvolvimento teórico-metodológico da Geografia Escolar se relaciona intimamente ao percurso histórico da sociedade e da ciência geográfica, todavia, cada uma tem seu ritmo próprio. Suas proposições teóricas e metodológicas, assim como suas propostas e organizações, se ligam às questões contextuais de cada época. Ao estabelecer uma relação entre isso e os pressupostos educacionais, de modo geral, é pertinente considerar a discussão de Libâneo (1985), de que a prática escolar tem condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, conteúdos, etc. Assim, a compreensão das novas e complexas organizações espaciais e relações sociais contemporâneas, ou das rápidas transformações pelas quais o mundo tem passado, exige, cada vez mais, qualificação e uma formação sólida do professor e do aluno. Exige, também, a ruptura com práticas docentes que permanecem alicerçadas nos fundamentos de pedagogia(s) que emperra(m) o desenvolvimento intelectual, crítico e humano dos estudantes, e ainda sua atividade, criatividade e autoria.

A compreensão dessa sociedade à luz de suas espacialidades exige, assim, a apropriação de conhecimentos geográficos que possibilitem uma leitura crítica e mais humana da realidade. Eis o desafio da Geografia Escolar na contemporaneidade, pois, como afirma Carlos (2015), mais do que nunca a compreensão da dimensão espacial do mundo globalizado ganha significado. Mas em que consiste a Geografia Escolar e quais são as suas particularidades e funções no âmbito da Educação Básica? Este é o assunto tratado na próxima seção.

## **1.2 Geografia Escolar: campo constituído por um arcabouço híbrido de conhecimentos**

É consensual, na literatura científica, o entendimento de que a finalidade central da Geografia no âmbito da Educação Básica é possibilitar aos estudantes a compreensão do mundo em sua dimensão geográfica. Embora com terminologias ou abordagens distintas, como as que veremos abaixo, diferentes perspectivas convergem ao considerarem como centralidade da disciplina a compreensão da espacialidade do fato ou fenômeno estudado:

- O papel da Geografia Escolar é levar o aluno a fazer análise geográfica do mundo, que significa dar conta de estudar, analisar, compreender o mundo com o olhar espacial. Essa é a nossa especificidade – por intermédio do olhar espacial, procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem (CALLAI, 2005);
- Para a Geografia Escolar é fundamental possibilitar ao aluno uma aprendizagem no sentido da consciência geográfica, entendendo a localização dos lugares e fenômenos e, a partir disso, podendo raciocinar geograficamente, compreendendo a ordenação territorial, a espacialidade e/ou territorialidade dos fenômenos, a escala social de análise (CASTELLAR, 2011);
- A finalidade e função social da Geografia concentra-se no desenvolvimento, junto aos alunos do nível básico de ensino, da capacidade de apreensão dos eventos, cotidianos ou não, a partir das organizações espaciais: a compreensão das espacialidades dos fenômenos. Esse processo requer a construção de raciocínios geográficos, que se efetivam pela localização, descrição e interpretação de um dado fenômeno, com base na capacidade de operar com a interação como base dos processos espaciais (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014);
- O conteúdo da Geografia é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Esse conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo (CALLAI, 2014);
- A Geografia é uma forma de leitura de mundo, pois mundo é espaço. A escola tem um papel importante no processo de desenvolver no aluno o olhar geográfico que permite analisar e/ou perceber um fenômeno em sua dimensão geográfica (MOREIRA, 2015);
- A Geografia, ministrada ao longo da Educação Básica, tem como principal propósito contribuir para a construção de uma perspectiva geográfica de análise da

realidade, algo que poderíamos denominar como a busca pelo desenvolvimento de um certo tipo de raciocínio ou de pensamento que é marcadamente geográfico. Pensar geograficamente inclui pensar espacialmente. Como o conceito de pensamento espacial contempla um campo bastante amplo, um recorte adequado à perspectiva geográfica seria a utilização da expressão (geo) espacial. À Educação Geográfica interessa aquelas facetas do pensamento espacial que levam à compreensão da espacialidade dos fenômenos e processos sociais (DUARTE, 2017);

- La importancia de la Geografía para la vida de los estudiantes consiste en la aprehensión de la realidad desde el punto de vista de la espacialidad. Es decir, en la comprensión del papel del espacio en las prácticas sociales y de éstas en la configuración del espacio. En el caso de la enseñanza de la Geografía, uno de los procesos específicos que los docentes pueden trabajar en la actualidad con sus estudiantes, corresponde al desarrollo del pensamiento geográfico. Para ello, resulta relevante la vinculación entre los conceptos geográficos (contenidos) y la forma de enseñar esos conceptos (conocimiento didáctico), con el propósito de promover entre los estudiantes la capacidad de razonar y pensar geográficamente (PALACIOS; CAVALCANTI, 2017);
- O papel da Geografia na escola não é ensinar conceitos, temas e conteúdos geográficos, mas torná-los objetos de conhecimento para os alunos desenvolverem um modo de pensar e investigar geográfico, que os possibilitem fazer uma leitura crítica e holística do mundo, compreender sua inserção e seu papel nesse mundo, e nele atuar de maneira autônoma e consciente (PIRES, 2017);
- Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) a responsabilidade da Geografia é contribuir para o desenvolvimento dos elementos e conceitos espaciais, desenvolvendo o pensamento espacial. Nos anos finais do EF e no Ensino Médio é promover a construção do pensamento geográfico (RICHTER, 2018);
- A Geografia Escolar tem um papel importante na formação do cidadão crítico reflexivo ao possibilitar aos escolares a compreensão da espacialidade dos fenômenos, de modo que possam operar os conhecimentos geográficos em sua vida cotidiana e produzir práticas espaciais insurgentes. Um dos propósitos de se ensinar Geografia na Educação Básica é o desenvolvimento do pensamento geográfico (STRAFORINI, 2018);

- A Geografia Escolar é realizada pelo professor de Geografia na escola, sendo essa responsável pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno (LUZ NETO, 2019);
- O estudo da Geografia permite-nos compreender a dinâmica dos lugares a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico (CASTELLAR, 2019);
- A Geografia Escolar é uma criação original da escola direcionada ao cumprimento das finalidades atribuídas à educação escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno a interpretação geográfica do espaço (FARIAS, 2019);
- O papel da Geografia Escolar é sensibilizar os estudantes para que eles possam desenvolver o raciocínio geográfico, que, grosso modo, pode ser definido como a capacidade de conhecer, compreender e interpretar o espaço geográfico (SILVA; FERNANDES, 2019);
- A Geografia é uma importante forma de conhecimento a respeito do espaço e, nesse contexto, de nós, dos outros e do mundo em que vivemos. Como disciplina escolar desempenha fundamental papel na formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e informados do seu mundo, seus condicionantes e possibilidades (SUESS; SILVA, 2019);
- O objetivo do ensino de Geografia é levar o aluno a pensar geograficamente (CAVALCANTI, 2019);
- Ensinar Geografia significa instrumentalizar o aluno à leitura de mundo. De um modo sintético, possibilita orientar à visão para além do visível e interpretar a realidade de modo integrado, com olhar crítico, a partir dos conceitos fornecidos por essa área do conhecimento. Nesse sentido, é importante ressaltar que pensar por conceitos é a finalidade, pois é o que instrumenta à compreensão do modo pelo qual são estabelecidas as relações entre a sociedade e natureza, bem como o papel de cada um nesse contexto (LEITE, 2020).

Enquanto professora e pesquisadora, reconheço que tal pluralidade faz parte tanto do movimento e desenvolvimento do pensamento geográfico, quanto da própria autonomia e maturidade do pesquisador/autor, sendo vinculada aos seus paradigmas teórico-metodológicos

e a suas concepções ou visões de mundo. E, no final, como dizia Santos (2014a, p. 18), “a Geografia é o que cada um faz e, assim, há tantas geografias quanto geógrafos”.

Apesar dessa diversidade, todos os autores supracitados concordam que compete ao ensino de Geografia levar o aluno a analisar e compreender a realidade à luz do conhecimento geográfico. Esse conhecimento tem como eixo estruturante teorias relativas ao espaço geográfico, seu objeto de estudo, cuja essência é social e histórica. Pode-se dizer que espaço geográfico é aquele espaço apropriado, transformado e produzido pela sociedade (SOUZA, 2013), e que “todo espaço geográfico é também ação, movimento e representação simbólica”, como afirma Haesbaert (2014, p. 115).

Considerando, então, que o espaço geográfico é “um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento” (SANTOS, 2014b, p. 31), bem como que “el espacio geográfico es resultado de la relación dialéctica de los diversos factores y elementos físicos y humanos que lo componen” (GONZÁLES, 1999, p. 287), o papel da Geografia é possibilitar a compreensão das complexas espacialidades produzidas socialmente, que vão sendo constituídas no desenrolar da história da humanidade e em seus contraditórios movimentos, tendo em vista suas alterações.

Essas concepções dialogam com a compreensão de Santos (2014a, p. 63) de que o espaço geográfico, foco da Geografia, “é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Nesse sentido, a Geografia Escolar permite ao aluno entender a relação dialética dessa dinâmica de (re)produção e transformação do espaço, a partir da relação ou interação entre esses sistemas (de objetos e de ações), percebendo-os enquanto agentes que produzem e transformam espaços pelas suas intenções, percepções, ações e movimentos. Em suma, o papel da Geografia Escolar é propiciar a compreensão do processo e do resultado dessa complexa inter-relação de sistemas que dá forma e conteúdo aos espaços, com vistas à sua transformação.

É importante esclarecer, ainda, a especificidade da Geografia Escolar para que compreendamos e alcancemos suas funções no processo formativo do estudante, como as funções sociais de formar cidadãos e a humanidade dos homens. Afinal, o trabalho educativo produz a humanidade nos indivíduos (DUARTE, 2012). Assim, cumpre dizer que a Geografia Escolar tem suas particularidades que lhe dão identidade própria, e, por isso, difere da Geografia Acadêmica, mesmo que ambas estejam interligadas pelas teorias, métodos e objeto de estudo que lhes são comuns.



Callai (2013) considera que a Geografia Escolar é criação particular e original da escola, que atende a demandas sociais que também lhe são próprias. Por isso, seus conteúdos constituem-se na referência da academia/ das bases científicas e do contexto onde o trabalho escolar se desenvolve. Nessa lógica, a Geografia Escolar não tem como referência apenas o conhecimento científico/acadêmico. Os conhecimentos construídos no âmbito escolar também resultam do entrelaçamento das práticas sociais dos sujeitos que compõem aquele espaço, ou dos conhecimentos do aluno (senso comum) e do professor, e da pedagogização necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa mesma linha de pensamento, está a abordagem de Cunha (2018), ao destacar que

[...] a especificidade da Geografia Escolar [...] consiste nesta relação dialógica entre a academia, a escola e os sujeitos envolvidos. Como resultado deste diálogo emerge uma concepção de Geografia didatizada, com um arcabouço teórico da ciência, todavia direcionada às singularidades do âmbito escolar (CUNHA, 2018, p. 21).

Como dizia Bernstein (1998), o discurso do professor é um discurso pedagógico, e é isso que também particulariza o conhecimento geográfico no âmbito escolar. Para Lopes e Macedo (2011), o conhecimento escolar é um conteúdo produzido para fins pedagógicos, que se origina do processo de transformação dos saberes legitimados socialmente em matéria escolar, ou da tradução dos conhecimentos acadêmicos para fins de ensino: pedagogização. Esta acaba diferenciando o conhecimento escolar do acadêmico, ao mesmo tempo que o particulariza, sobretudo no bojo de seu discurso, que é pedagógico. E o é porque responde a finalidades específicas da escola. Assim, pode-se afirmar, tal qual as autoras, que o conhecimento escolar é o conhecimento mediado pedagogicamente, o que lhe confere características próprias.

Ao escrever sobre as diferenças epistemológicas entre os conhecimentos acadêmico e escolar, Chevallard (1988) conclui que as diferenças existentes entre eles resultam do processo de transposição de um determinado conceito da ciência, por exemplo, para a relação didática existente entre o professor, o aluno e o conhecimento ensinado. Para ele, a transposição didática, como o processo de transpor um conhecimento de um contexto a outro, transforma o conhecimento de referência, gerando diferenças epistemológicas. Portanto, transposição didática é a transição de um conhecimento, considerado como uma ferramenta a ser colocada em uso, para algo a ser ensinado e aprendido. A partir dessa concepção, é possível considerar, assim como Lopes e Macedo (2011), a transposição didática como um processo de mediação.

Outra expressão considerada adequada para referir-se aos fatores das diferenças entre o conhecimento acadêmico e o escolar é recontextualização. Com base nas considerações de Bernstein (1996), é possível afirmar que a recontextualização, que decorre da transição de

conhecimentos de um contexto a outro, gera mudanças no discurso e novas interpretações daqueles conhecimentos, para responder às finalidades próprias do ensino. As modificações ocorridas nesse processo de transição do contexto acadêmico para o escolar perpassam, especialmente, a relação didática descrita por Chevallard (1988). Desse modo, o conhecimento escolar é construído particularmente nessa relação didático-pedagógica que tem como foco a aprendizagem e sua significação e, nisso, as particularidades e exigências escolares ou de ensino.

Se considerarmos a organização do sistema educativo de modo mais amplo, veremos que a recontextualização e a mediação didática/ pedagogização extrapolam os muros escolares, originando-se das políticas curriculares que definem o que deve ser trabalhado na escola. Os livros didáticos são exemplos disso: os conteúdos e/ou os conhecimentos a serem ensinados – embora legitimados socialmente – passam por uma transição que vai do contexto científico para o escolar. São reelaborados ou reinterpretados para fins de ensino-aprendizagem antes mesmo de chegarem na escola.

Com um enfoque didático-pedagógico, as mudanças discursivas e epistemológicas ocorrem a partir de uma seleção de conhecimentos, ou de um recorte no campo teórico-metodológico das ciências, que objetivam atender a finalidades próprias da educação escolarizada. O discurso ou a linguagem começa a modificar-se nesse processo. Na sala de aula, outras mudanças ocorrem pela modelação curricular feita pelos professores e pelas múltiplas leituras e adaptações contextuais necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento escolar é, assim, um conhecimento híbrido, constituído pelos conhecimentos científicos, pedagógicos e contextuais de onde o trabalho escolar se desenvolve.

Ao escrever sobre ensino, parafrazeando Fenstermacher (1986), Shulman (2014) apresenta alguns elementos que definem a dimensão pedagógica do trabalho docente:

Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. **Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo**, habilidades didáticas ou e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em **jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados**. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado (SHULMAN, 2014, p. 205, grifos meus).

Os trechos em destaque são ilustrações de um processo de mediação pedagógica, que trata de um mecanismo de intervenção docente ou, conforme Shulman (2014), de mediações que provocam os processos construtivos dos discentes, com vistas à construção do conhecimento. Trata-se da didatização. Ao transformar a compreensão de um conteúdo, como aponta o autor, o professor modifica, didática e pedagogicamente, o discurso/ a linguagem

original do conhecimento a ser construído; reelabora-o visando a associá-lo às práticas sociais cotidianas dos alunos etc. Seu objetivo é torná-lo compreensível e significativo a esse sujeito (histórico e social), que colabora nesse processo com a exposição de suas próprias práticas e seus conhecimentos cotidianos. Esse processo, também chamado de pedagogização, constitui-se, portanto, enquanto ações didático-pedagógicas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, que são finalidades escolares.

À luz dessas questões, as mediações pedagógicas são consideradas intervenções na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, de modo a contribuir com uma aprendizagem significativa (aquela que decorre da atribuição de sentidos e significados a um conhecimento por meio da interação com os conhecimentos já construídos, prévios, segundo Ausubel (1976; 2000), também útil/relevante) e o desenvolvimento de práticas sociais mais cidadãs. Essa aprendizagem torna os conteúdos menos abstratos e mais dotados de significados.

Nessa perspectiva, Shulman (2014) ressalta a necessidade de o professor possuir um vasto campo de conhecimento para, assim, ensinar e promover a aprendizagem entre os alunos. O autor delinea sete categorias da base de conhecimento para o ensino, destacando uma delas, o conhecimento pedagógico do conteúdo. Para ele,

[...] a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos (SHULMAN, 2014, p. 217).

Esse pensamento dialoga com as concepções de Copatti (2020, p. 164), para quem a construção de conhecimentos é viabilizada pelas mediações pedagógicas docentes. Para que isso ocorra, “é imprescindível aliar o Pensamento Geográfico do Professor ao conhecimento pedagógico inerente à docência, vindo a consolidar o que denominamos Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG)”. O PPG, aliado a práticas adequadas de ensino (potentes práticas), propicia o desenvolvimento do pensamento geográfico pelo aluno. No âmbito escolar, esse tipo de pensamento refere-se ao “conjunto de habilidades/capacidades que apreende os fatos, fenômenos e acontecimentos em sua espacialidade” (CAVALCANTI, 2019, p. 97). Em outras palavras, refere-se à capacidade de realização da análise geográfica da realidade, como reforça a autora.

Tendo por referência os pressupostos supracitados, é preciso reconhecer que a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica produzem conhecimentos distintos por responderem às finalidades sociais das instituições às quais se vinculam. Entretanto, mantêm-se interligadas

entre si pela especificidade da Geografia: o estudo e a compreensão do espaço geográfico. O entendimento de Callai (2010a) a esse respeito é adequado:

A Geografia Escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar as explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (CALLAI, 2010a, p. 17).

Segundo Straforini (2018, s.p), “a Geografia Escolar é uma prática espacial de significação discursiva, que produz visões de mundo a partir daquilo que seleciona (os conceitos e os conteúdos) e de como ensina esses conteúdos (metodologias de ensino)”. Assim, o conhecimento geográfico escolar emana desse hibridismo que dá identidade à Geografia que se ensina e aprende na escola, com vistas à formação de cidadãos críticos, que compreendem o mundo e seus processos, a partir do reconhecimento e interpretação de suas espacialidades.

Esse raciocínio dialoga com o pensamento de Callai (2013), ao defender que a Geografia Escolar deve constituir-se enquanto ferramenta intelectual que permite ao aluno entender o mundo e se entender como sujeito no mundo, identificando e analisando as espacialidades dos fenômenos sociais. A dimensão pedagógica é fundamental nesse processo. Por isso, Callai (2010b) considera que a Geografia Escolar é aquela que traz em si a informação (conteúdo específico) e a dimensão pedagógica que carrega em si própria. É pela mesma razão que Oliveira (2017) a designa de conhecimento geográfico didático ou conhecimento didático da Geografia. Ela não é puramente científica, nem se constitui sem essas bases ao necessitar ser pedagogizada ou didatizada para tornar a realidade compreensível ao aluno.

Considerando tais argumentações, a Geografia Escolar se particulariza especialmente pela didatização/pedagogização dos conhecimentos geográficos a serem construídos em função da aprendizagem, podendo ser definida como um campo constituído por um arcabouço híbrido de conhecimentos, cuja finalidade é propiciar o desenvolvimento do pensamento geográfico pelo aluno, com vistas à leitura e compreensão do mundo/ da realidade do ponto de vista de suas espacialidades, compreensão que abre possibilidades de intervenção e transformações socioespaciais. Destaca-se que, nesse processo de didatização em sala de aula, os conhecimentos geográficos contextuais e/ou empíricos, que englobam os conhecimentos e as experiências cotidianas dos que movem o processo de ensino-aprendizagem – professores e alunos –, inclusive referentes à realidade onde a escola se situa, são incorporados aos demais. Sobre isso, Gonzáles (1999) afirma que

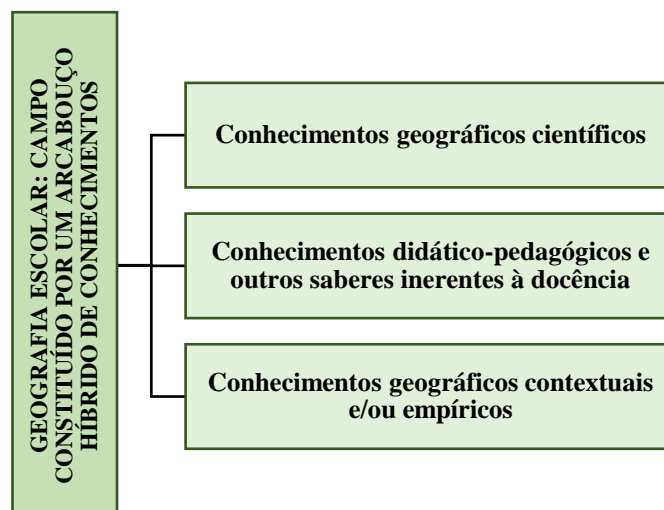
[...] el saber escolar está definido por un contexto de conocimiento y por un ámbito de relaciones sociales. Por una parte, el saber escolar se sitúa entre el conocimiento

vulgar y el científico, entre el intuitivo y el analítico, entre el práctico y el teórico. Además, se produce em un ámbito de relaciones personales entre alumnos y profesores [...] (GONZÁLES, 1999, p. 93).

Levando em consideração a natureza e a complexidade do fenômeno educativo ou do ensino, é possível dizer que essa hibridez também contempla conhecimentos de outros campos do saber inerentes à docência, além da Pedagogia. Logo, ensinar Geografia requer a apropriação de conhecimentos múltiplos. A ciência geográfica, embora seja a principal referência, não é a única que move, norteia e dá vida à Geografia Escolar. Esse entendimento dialoga com a concepção de Libâneo (2013a) de que o fenômeno educativo é complexo, por essa razão há a necessidade de buscar em outras ciências os conhecimentos teóricos e práticos que contribuem para a sua compreensão, como na Filosofia, na Sociologia e na Psicologia da Educação.

Em síntese, esse hibridismo forma-se pelos **conhecimentos geográficos científicos** (aportes teórico-metodológicos da ciência geográfica), pelos **conhecimentos didático-pedagógicos e outros saberes inerentes à docência** (saberes sobre currículo, objetivos escolares e disciplinares, planejamento, métodos de ensino e de aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação escolar; conhecimentos da Psicologia, ligados aos modos como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento humano; da Sociologia, referentes às relações entre sociedade/processos sociais e educação; e da Educação de modo geral, que englobam conhecimentos da educação escolar: políticas, estrutura e organização), e pelos **conhecimentos geográficos contextuais e/ou empíricos** (conhecimentos cotidianos/experienciais do professor e dos alunos, assim como da realidade onde a escola e esses sujeitos estão situados). Na Figura 1, sintetizo essa constituição.

**Figura 1** – Composição da Geografia Escolar.



Elaboração: Alcinéia de Souza Silva (2020).

Além disso, a compreensão do hibridismo como próprio da Geografia Escolar decorre do fato dela inserir em sua estrutura elementos de diferentes matrizes teóricas e metodológicas.

Ao considerá-la enquanto um campo híbrido de conhecimentos, não quero dizer que a Geografia Escolar não tenha a sua especificidade, o seu objeto definido, ou a sua identidade própria. Nas discussões feitas até aqui, já se evidenciou o contrário. O que se pretende observar é que, no âmbito escolar, ao ensinar Geografia, o professor não tem como referência apenas a ciência geográfica, embora esta seja a referência principal e o seu ponto de chegada. Ele também se apropria de outros conhecimentos (científicos e empíricos) para que as funções dessa disciplina sejam atingidas e ela faça sentido para os estudantes.

Por essas especificidades, a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica diferem. Assim como Callai (2013), Cavalcanti (2019) reconhece as diferenças e ligações entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar e as trata como modalidades distintas, que se unem por um elemento fundamental de referência: o pensamento geográfico.

Para a Geografia Acadêmica, o foco é a produção, por especialistas, de conhecimentos sistemáticos, metódicos, conscientemente vinculados a um ramo particular do saber. Para a Geografia Escolar, a meta é a produção, por pessoas comuns, sobretudo crianças e jovens, de conhecimentos significativos para a vida cotidiana, para a participação na vida social com qualidade, consciência e responsabilidade cidadã (CAVALCANTI, 2019, p. 86-87).

Nessa lógica, para a autora, o papel da Geografia Escolar é promover a formação do pensamento geográfico, útil/relevante sobretudo ao desenvolvimento de práticas socioespaciais mais conscientes e cidadãs. Assim como ela, Carvalho Sobrinho (2018) também destaca a formação cidadã como perspectiva desse campo disciplinar. Nota-se, assim, que a Geografia também tem como função a formação para a cidadania, aqui entendida como o resultado de uma efetiva integração social, tal qual a definem Japiassú e Marcondes (2006). Integração social, que também é sinônimo de participação na vida social, requer o conhecimento do espaço, conhecimentos e operações intelectuais dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade para a compreensão da realidade em si, de suas contradições, de sua condição nesse espaço, o que estimula o pensamento crítico e a tomada de consciência quanto à necessidade de participação, ação e transformação.

Sobre essa questão, Damiani (2015, p. 50) afirma que “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito”. Assim, conforme Santos (2014c, p. 20), considera-se que “a cidadania, sem dúvida, se aprende”, se constrói no processo de formação e desenvolvimento do indivíduo, sobretudo por meio da escolarização, cujo trabalho se organiza em intencionalidades

próprias que se voltam, especialmente, ao desenvolvimento intelectual, político e humano do educando.

A partir dessa relação entre ensino de Geografia e cidadania, é possível compreender melhor o pensamento de Cavalcanti (2019), que define a formação do pensamento geográfico como meta dessa disciplina, pois, enquanto instrumento intelectual, permite uma melhor compreensão da realidade e o desenvolvimento da consciência espacial, favorecendo a formação da cidadania pela ótica do espaço geográfico, que é o conceito-chave do pensamento geográfico. Essa concepção dialoga com a discussão de Callai (2013), quando afirma que, para ler o espaço – isto é, analisá-lo e interpretá-lo –, é preciso ter referenciais teóricos e instrumentos metodológicos e, ainda, conhecer e compreender os conceitos e os princípios geográficos básicos para tal leitura.

Desse modo, viabilizar o acesso e a construção de conhecimentos com vistas ao desenvolvimento do pensamento geográfico, ou à compreensão das complexas espacialidades contemporâneas e, assim, à construção da cidadania, é a missão central da Geografia no âmbito escolar, que tem significativo potencial para a transformação da realidade.

Finalizada a abordagem acerca da trajetória, definição e finalidades da Geografia Escolar, passo à discussão da proposta de ensino de Geografia da rede estadual de educação de Goiás para o Ensino Médio. Afinal, o que é a Geografia Escolar, quais são suas funções e quais as orientações teóricas e metodológicas para essa etapa de ensino, segundo essa rede?

### **1.3 A proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás (2012)**

Como já dito, esta pesquisa foi desenvolvida em um CEPI de Ensino Médio que compõe o conjunto de escolas públicas da rede estadual de ensino, cujo referencial curricular vigente no ano de 2020, ano em que se efetivou as análises desta parte da pesquisa, era o CR-GO, aprovado em 2012. Importa observar que essa rede se organiza em 40 Coordenações Regionais de Educação (CRE's), dentre elas a CRE de Formosa, onde se localiza a instituição estudada. Esse número de coordenações se justifica pela extensão territorial do estado, cuja área corresponde a aproximadamente 341 mil km<sup>2</sup>, pela sua numerosa população – mais de 7 milhões de habitantes –, pela sua diversidade em termos educacionais, culturais, étnicos e socioeconômicos, e pela sua divisão política, com 246 municípios.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, os estados devem assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio. Desse

modo, das 4.629 escolas de Educação Básica que o estado de Goiás possuía em 2019, segundo o Censo Educacional, a rede estadual era responsável por 21,9% delas, sendo 871 escolas de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e 669 de Ensino Médio (BRASIL, 2020e).

Nesse mesmo ano (2019), o número de matrículas nesta rede de ensino foi de aproximadamente 490 mil. Em termos gerais, o número de matrículas no Ensino Fundamental, em Goiás, foi de 868.931. “Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresentou a maior participação, com 77,0% das matrículas [...]. Nos anos finais, a rede estadual apresentou a maior participação, com 59,1% das matrículas” (BRASIL, 2020e, p. 23). Já no Ensino Médio foram registradas 237.166 matrículas em Goiás, sendo a rede estadual responsável por 82,9% desse total, correspondendo a 196.688 matrículas.

Ainda sobre os dados estatísticos das matrículas, cabe destacar que, em 2019, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual, o percentual de matrículas de alunos em tempo integral em relação ao total de matriculados foi de 22,6% e, nos anos finais, de 9,4%. Já no Ensino Médio, o percentual foi de 8,2%. Destaca-se que, de modo geral, no Ensino Fundamental da rede pública de Goiás, os percentuais de matrículas em tempo integral caíram consideravelmente, passando de 14,7% em 2015 para 8,7% em 2019. Uma das razões dessa queda pode ter sido a falta de investimentos financeiros no Programa Novo Mais Educação e seu encerramento em 2019. Diferentemente, no Ensino Médio, nesse mesmo período, houve um aumento de 4,1% para 10,7%. A rede estadual também atende às modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – cujo número de matrículas, em 2019, foi de 11.734 no Ensino Fundamental e de 33.098 no Ensino Médio –, da Educação Profissional, com 2.240 matrículas, e da Educação Especial, com 14.141 matrículas (BRASIL, 2020e).

Em síntese, no Quadro 1, apresenta-se o número de matrículas, de docentes e de escolas da rede estadual de educação de Goiás.

**Quadro 1** – Número de matrículas, de docentes e de escolas da rede estadual de educação de Goiás.

Nº		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Total
		Anos Iniciais	Anos Finais		
Matrículas	<b>Total</b>	13.438	232.224	196.688	442.350
	<b>Tempo Integral</b>	22,6%	9,4%	8,2%	41.000
	<b>Educação Especial</b>	1.229	8.635	4.277	14.141
	<b>EJA</b>	11.734		33.098	44.832
	<b>Educação Profissional</b>	-		2.240	2.240
<b>Docentes</b>	<b>Total</b>	820	12.711	11.671	25.202
<b>Escolas</b>	<b>Total</b>	146	836	669	1014

Fonte: BRASIL, INEP (2020e). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2021).



Após a apresentação desse panorama educacional de Goiás, mais precisamente da rede estadual, baseado nos dados do Censo da Educação Básica 2019, passo à discussão da proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio dessa rede, cujos aspectos analisados são: i) concepção; ii) finalidades; iii) e orientações teóricas e metodológicas.

Em primeiro lugar, é importante dizer que a rede estadual de educação de Goiás, até o ano de 2021, possuía documentos curriculares distintos para a Educação Básica. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, está em vigência o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), aprovado em 2018 e ampliado em 2019, com publicação em 2020. Alinhado à BNCC (aprovada em 2017), ele se organiza em três volumes, sendo o Volume I voltado para a Educação Infantil, o Volume II, para o Ensino Fundamental – anos iniciais, e o Volume III, para o Ensino Fundamental – anos finais.

Para o Ensino Médio, como já mencionado, vigorou até 2021 o CR-GO, aprovado em 2012. Em razão da Reforma estabelecida em 2017 para essa etapa de ensino, em 2021 foi aprovado o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), que se alinha à BNCC e entrou em vigor de forma gradativa, na rede estadual, em 2022. Como o Documento Curricular vigente em 2020 era o CR-GO, nesta parte do trabalho a análise documental recaiu sobre o mesmo.

Em análise, o CR-GO – currículo prescrito, entendido como currículo referência, responsável pela ordenação do sistema curricular (SACRISTÁN, 2000) – se apresenta enquanto um instrumento pedagógico que busca referenciar uma base comum essencial à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento de todos os estudantes, a sua formação plena, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Nele, é explicitado que o seu objetivo é auxiliar as instituições no que se refere às propostas de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, em busca de melhorias na qualidade da aprendizagem (GOIÁS, 2012b). De fato, nele, focam-se as expectativas de aprendizagem (habilidades básicas a serem desenvolvidas) e os conteúdos (conhecimentos/conceitos a serem construídos), como se a finalidade de um referencial curricular fosse trazer à tona “o que e para que ensinar”. O documento carece de clareza quanto à concepção de educação adotada, sua função, os princípios educacionais e as orientações/concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas que sustentam e norteiam o processo educativo.

A falta de um material curricular mais consistente voltado ao Ensino Médio me leva a constatar o quanto essa etapa é negligenciada no que concerne às políticas públicas, nesse caso às políticas curriculares. Neste estudo, com o objetivo de encontrar e analisar as diretrizes curriculares voltadas a essa etapa de ensino, recorri à própria escola, à equipe gestora de outros

colégios estaduais de Formosa, ao site da Seduc-GO e a diversas páginas virtuais, porém só foram encontrados o CR-GO (de 2012), o documento expedido pela Gerência de Desenvolvimento Curricular (também de 2012), denominado *Bimestralidade do currículo: uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem*, cujo objetivo foi o de apresentar o currículo mínimo a todas as escolas de Ensino Médio de Goiás, e o Currículo em Debate, Caderno 5, que não contempla o Ensino Médio, mas foi referenciado pelo CR-GO como a base da referida elaboração curricular.

Em buscas, verifiquei que esse Caderno, publicado em 2009, trata da reorientação curricular de Goiás dessa época e apresenta as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1º ano ao 9º ano), enquanto referências e bases para o desenvolvimento das atividades educacionais no Estado. Além desses materiais, também recorri ao Caderno 3 (2006), que trata da Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano, com enfoque no Currículo e práticas culturais por áreas do conhecimento, para explicar os eixos temáticos da Geografia apresentados no CR-GO analisado.

No CR-GO, está exposto que as propostas contemplam as atuais discussões e tendências teóricas e científicas de cada área do conhecimento e da educação. Porém, elas não são explicitadas. No texto introdutório, como já observado, o documento faz referência ao Caderno 5 como base daquela elaboração curricular, especialmente no que tange às Matrizes Curriculares de Goiás. Nesse Caderno foram encontradas as orientações teórico-metodológicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem da rede estadual de educação, sendo esta a razão porque as apresento aqui.

No Caderno 5, a educação é descrita “como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de conceitos, atitudes, hábitos e habilidades” (GOIÁS, 2009, p. 12). Sua função social é “ampliar a compreensão de mundo das novas gerações por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, formando cidadãos críticos, solidários e participantes do projeto de democratização e humanização da sociedade” (GOIÁS, 2009, p. 15). Já “o ensino é entendido como um processo que requer uma ação intencional do educador, para que ocorra a promoção da aprendizagem, a construção/reconstrução do conhecimento e a apropriação crítica da cultura elaborada” (GOIÁS, 2009, p. 12-13). Por sua vez, “a aprendizagem é considerada um processo ‘de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental’ (LIBÂNEO, 1994, p. 83), mediado pelo processo de ensino, que envolve a relação cognitivo-afetiva entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento” (GOIÁS, 2009, p. 13). A interdisciplinaridade e a transversalidade constituem-se princípios para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa. Em termos conceituais, a

interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas (SANTOMÉ, 1998) e a transversalidade é o processo de integração em que determinadas questões/temáticas contemporâneas, sobretudo de relevância social, são integradas nas diversas áreas/disciplinas curriculares, fazendo-se presentes em todas elas (BRASIL, 1998b).

No que tange às referências curriculares de Geografia, nesse documento também foram encontradas reflexões e concepções geográficas na ação pedagógica que, inclusive, dialogam com as proposições apresentadas pelo CR-GO. Por isso, nas análises, são utilizadas informações contidas nesses dois materiais.

No CR-GO, há poucas informações teórico-metodológicas sobre o ensino de Geografia. Na parte destinada a essa disciplina, explicita-se que o currículo, construído coletivamente, orienta “os professores quanto às categorias de análise, conteúdos importantes no processo de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento, e compreensão do objeto de estudo – o Espaço Geográfico” (GOIÁS, 2012b, p. 183).

Ter o “espaço geográfico” como objeto de estudo da Geografia não significa que o professor vá defini-lo pronto e acabado. Pelo contrário, é estudando as transformações que ocorrem na natureza e nas sociedades, interpretando e comparando paisagens de lugares distintos e em tempos diferentes e fazendo uso da linguagem cartográfica, que caminhamos para entendê-lo, dinâmico e mutável. É justamente a interação entre estas categorias e a espacialização destes fenômenos nos mapas, ou seja, a sua cartografia, que nos permite estudar e entender melhor o que é o “espaço geográfico” em seu processo constante de transformação (GOIÁS, 2009, p. 154).

No documento, mesmo sem serem esclarecidas a(s) concepção(ões) teórico-metodológica(s) que fundamenta(m) as propostas, é destacada a necessidade de desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita, com vistas à ampliação, aprofundamento e domínio de conceitos que propiciam sobretudo a intermediação com a realidade. Por isso, o documento aponta que, em Geografia, ensinar os estudantes a ler e a escrever ajuda-os a extrapolar a capacidade de localizarem-se e descreverem o espaço, uma vez que os auxilia a situarem-se e a posicionarem-se diante de seus espaços e de situações cotidianas, a partir do seguinte método: observar, ler, comparar e interpretar.

Sobre a formação conceitual, Cavalcanti (2012a) afirma que:

[...] os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares e situações concretas. São modos de operar o pensamento e, assim, a compreensão do mundo (CAVALCANTI, 2012a, p. 158).

Autores como Corrêa (2008), Japiassú e Marcondes (2006), Souza (2013) e Moreira (2015) também reconhecem a importância e a necessidade da apropriação conceitual no processo de análise e compreensão do mundo, como veremos a seguir.

Ao escrever sobre o espaço como centralidade da Geografia e as correntes do pensamento geográfico, Corrêa (2008) afirma que:

[...] como ciência social, a geografia tem como objeto a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (CORRÊA, 2008, p. 16).

Para o autor, o estudo ou a análise da sociedade ou do espaço geográfico, na perspectiva social e histórica, ocorre a partir de conceitos fundantes da Geografia, como os supracitados. A importância do conceito no processo de compreensão do mundo como espaço é destacada por Moreira (2015, p. 108), ao pontuar que “a ciência é uma forma de representação que vê e organiza o mundo através do conceito [...] Ele vem basicamente de nossa relação lógica – intelectual – com o mundo, num ato de racionalização dos dados sensíveis”. A construção de conceitos é, assim, fundamental à compreensão espacial, pois, conforme Cavalcanti (2019), o espaço geográfico é uma abstração, uma construção teórica compreendida a partir de instrumentos simbólicos próprios desse campo do conhecimento: princípios, conceitos, teorias, conteúdos.

Considerando que o conceito designa uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006), destaca-se que ele permite pensar, indagar, teorizar, generalizar, explicar e compreender aspectos da realidade social, que também é espacial. Permitir pensar teoricamente o mundo em sua dimensão geográfica é, pois, a contribuição do conceito no ensino de Geografia. Para Cavalcanti (2019, p. 146), “ao se ensinar Geografia pode-se ensinar a capacidade de se pensar geograficamente por meio de conteúdos. Um caminho para o desenvolvimento dessa capacidade é a ênfase na formação de conceitos”.

Na apresentação do livro *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*, Souza (2013) apresenta a definição do conceito e suas finalidades por meio de duas metáforas, quais sejam:

i) Se pensarmos que, para elucidar a realidade, precisamos erguer “edifícios” que nos permitam enxergar mais e melhor, podemos entender os conceitos como os “tijolos”; a teoria como sendo os “tijolos” com “argamassa”, já assentados, formando um todo coerente; e o método como sendo a maneira de “assentar tijolos”, “levantar paredes” etc., sem agredir a realidade (SOUZA, 2013, p. 9).

ii) Imaginemos, agora, os conceitos como “ferramentas”. Uma ferramenta, obviamente, só nos será útil se soubermos usá-la [...] A melhor ferramenta de carpintaria será inútil nas mãos de alguém que nada entenda do ofício (SOUZA, 2013, p. 11).

O autor representa o conceito enquanto uma ferramenta e unidade explicativa, assim como constitutiva de qualquer construção teórica. Nesse sentido, os conceitos são a base, o instrumento ou o meio para a compreensão da realidade ou das práticas sociais cotidianas, que

se tornam inteligíveis a partir do acionamento ou da mobilização de operações mentais que permitam isso. Essas operações estão ligadas ao pensamento e/ou ao intelecto, que nos permitem refletir, explicar, estabelecer relações, comparar e interpretar teoricamente o que se propõe.

A formação de conceitos e/ou desenvolvimento do pensamento generalizante/abstrato liga(m)-se aos processos mentais superiores, teorizados por Vigotski (1994). Trata-se de construções sociais que decorrem das relações socioculturais que o indivíduo estabelece com o meio em que vive, a partir de mediações simbólicas, de signos. Assim, nossas representações, no caso, os conceitos construídos, são instrumentos intelectuais que permitem o relacionamento do indivíduo com o mundo e, nisso, possibilitam a compreensão deste de forma mais consciente, bem como sua modificação.

No processo de ensino-aprendizagem, o CR-GO propõe a consideração da realidade local e da cultura do adolescente, o uso de recursos variados (leitura e interpretação de paisagens, estudo do meio e reflexão sobre as formas de diferentes sociedades nas suas relações culturais, de trabalho, com a natureza) e diferentes linguagens, em especial a linguagem cartográfica, por seu potencial no desenvolvimento de noções, conceitos e habilidades, enfim, na construção de conhecimentos geográficos.

Em todos os bimestres faz-se necessário a utilização da leitura, análise, interpretação e confecção de mapas, gráficos e tabelas. Pois, a Cartografia é entendida como linguagem específica da Geografia e como conteúdo, e deverá ser trabalhada em todos os bimestres e anos da Educação Básica. Dessa forma, e visando um melhor entendimento e aprendizado dos estudantes, não justifica trabalharmos a Cartografia, gráficos e tabelas, separadamente (GOIÁS, 2012b, p. 227).

Essa potencialidade também é reconhecida por Richter (2017), quando afirma que a linguagem cartográfica desencadeia o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Em sua visão, a utilização desse recurso contribui “para as práticas sociais dos indivíduos, desde o processo de leitura até as propostas de sua construção” (RICHTER, 2017, p. 279). Para Souza (2016), a apropriação da linguagem cartográfica propicia ao aluno uma visão crítica do espaço e a reflexão de seu papel na sociedade. Portanto, trata-se de um instrumento impulsionador, instigador do pensamento, como ressalta Castrogiovanni (2014).

A cartografia, ferramenta indispensável nos estudos e compreensões geográficas, emprega uma linguagem que possibilita sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações sempre associadas à ideia da produção, organização e distribuição dos elementos que compõem o espaço (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 69).

No Referencial Curricular analisado, além das finalidades destacadas acima, num esforço de síntese, consta que a função da Geografia enquanto disciplina é possibilitar a leitura

e compreensão do mundo em que vivemos. Todavia, esta é uma visão generalista, a qual, inclusive, é mobilizada por muitos pesquisadores do campo da Geografia Escolar. Tal leitura e compreensão não são específicas desse componente curricular. Todos os outros componentes também possibilitam ler e compreender o mundo, porém, cada um por suas lentes próprias.

A Geografia estuda o espaço geográfico, logo ela possibilita a leitura e compreensão do mundo a partir de sua dimensão espacial. Como pontua Cavalcanti (2019), a Geografia Escolar tem por objetivo, além da formação cidadã, a compreensão e análise do mundo em suas espacialidades. Em outras palavras, ainda de acordo com a autora, sua função é possibilitar o entendimento sobre a espacialidade da realidade. Cabe registrar que, pelo potencial dos conhecimentos geográficos e pelas contradições socioespaciais, não devemos intencionar somente que o aluno leia, analise, compreenda e interprete a realidade em suas espacialidades, mas que ele aja e intervenha nela, transformando-a. Por isso, tenho defendido o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico no âmbito escolar.

Tendo em vista as suas finalidades, o documento (CR-GO) apresenta um currículo estruturado em bimestre, expectativa de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos, sendo considerado como o currículo mínimo a ser ensinado e aprendido. Os eixos temáticos são o Físico-territorial, o Social e o Cartográfico, que aparecem inseparáveis em todas as séries e em todos os conteúdos. De acordo com o CR-GO, “eles perpassam a ideia de separação, se misturam, entrecruzam e se juntam ao propor a aprendizagem de determinado conteúdo” (GOIÁS, 2012b, p. 184).

Porém, o documento não define tais eixos. Em que consiste cada um deles? O que eles abarcam? Quais suas especificidades geográficas? Como relacioná-los a cada conteúdo? Esses questionamentos são feitos porque se espera de um Documento Curricular, enquanto instrumento norteador do trabalho educativo e da organização do conhecimento a ser construído, a explicitação das concepções teóricas e metodológicas que fundamentam as suas proposições, necessárias para orientar os caminhos a serem trilhados na/pela escola.

Por meio de pesquisa em documentos curriculares de Goiás, foi encontrada uma explicação para a apropriação desses eixos no ensino de Geografia, mais uma vez no âmbito do Ensino Fundamental, qual seja, “a compreensão do espaço será mais rica à medida que for contemplada a espacialização cartográfica, da sua ligação histórica com o território e com o lugar amparados pela aprendizagem das categorias básicas da geografia” (GOIÁS, 2006, p. 80). Aqui, nota-se uma preocupação não só com a localização dos fenômenos, mas com as relações e/ou os processos (sociais e/ou naturais) que determinaram a organização do espaço geográfico

e suas condições. É possível que o método apresentado no CR-GO (observação, leitura, comparação e interpretação) se relacione a essa finalidade.

No CR-GO, as expectativas de aprendizagem, ou os conhecimentos a serem construídos ao longo do Ensino Médio, são organizadas em bimestres. Na concepção da Seduc-GO, a bimestralidade do currículo é uma tentativa de se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa Secretaria enfatiza que a seleção de conteúdos ocorreu a partir das Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>4</sup> e do Exame Nacional do Ensino Médio, com base nas concepções de educação e de ensino e aprendizagem de cada componente curricular (GOIÁS, 2012c). Ressalto que essa parametrização do currículo com base nas referidas matrizes de referência esgota a autonomia docente para modelar o currículo prescrito, pois ele precisa atender à parametrização imposta pelas avaliações externas. Assim, os docentes são expropriados do processo de conceber seu trabalho e passam a ser executores, à semelhança da divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

A meu ver, um currículo bimestralizado que tem como referência avaliações externas, além de ter como enfoque o alcance de bons resultados/desempenhos nesses processos avaliativos, tende a controlar o trabalho do professor de Geografia e afetar a personalização/contextualização curricular, ao definir o que deve ser trabalhado em cada bimestre, mesmo estipulando que esse currículo pode “ser ampliado pela escola, pelo professor, com questões específicas, peculiares e necessárias de acordo com sua realidade” (GOIÁS, 2012b, p. 11). Mas como ampliar e contextualizar, se essas avaliações alienam, policiam e engessam o trabalho docente, retirando sua autonomia e autoria nesse processo (APPLE, 2001)?

O currículo prescrito deve ser flexível, consistindo em um ponto de partida, uma bússola que orienta o trabalho escolar, não em um instrumento que define e controla a prática de ensino, como discute Sacristán (2000). O currículo deve garantir espaço para a autoria docente, para a liberdade de ensinar e/ou para a modelagem do professor, conforme as demandas educativas de onde a escola se situa, dos estudantes, especialmente dos seus mundos experienciais (mundo de vida).

Cumprido destacar que essa modelagem é contemplada no CR-GO, que prevê a contextualização dos conteúdos e o estudo da realidade geográfica do estado de Goiás e do município onde a escola se localiza, tais como: i) localização – posição geográfica do mundo,

---

<sup>4</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (INEP, 2020). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 15 mar. 2020.

do Brasil, de Goiás, município, cidade, bairro, casa, escola – espaço de vivência; ii) organização e representação – do estado, município, cidade, do globo terrestre e suas projeções; iii) formação e produção do espaço agrícola e conflitos agrários no mundo, no Brasil e em Goiás; iv) formação do povo brasileiro e goiano e diversidade étnico-cultural; v) a dinâmica socioespacial do Estado de Goiás; vi) formação e ocupação do território goiano; vii) caracterização física do Estado de Goiás; viii) o cerrado; ix) contexto econômico e cultural brasileiro e goiano; x) agroindústria, extrativismo, turismo em Goiás; xi) os reflexos produzidos no estado de Goiás com a construção de Brasília; xii) e os aspectos geográficos e históricos do município onde a escola se localiza. Porém, na prática, há espaço suficiente para que o ensino contextualizado ocorra? Ou o foco recai nos conteúdos cobrados nas avaliações padronizadas, que não são contextualizados conforme as múltiplas realidades sociais/geográficas de muitos jovens partícipes desses processos avaliativos? Vale reiterar que as avaliações – SAEB, ENEM – foram uma das referências para a seleção de conteúdos e a organização curricular para o Ensino Médio.

Estudar a realidade geográfica de onde se desenvolve o ensino de Geografia e/ou valorizar as geografias da vida do aluno possibilita-lhe dar significado ao aprendizado, perceber sua relevância, conhecer seu próprio território, seu lugar de vivência, estabelecer relações escalares e comparações, compreender que os fenômenos que acontecem nesses níveis são frutos de uma lógica global, entender a dinâmica socioespacial de onde é engendrada sua vida cotidiana e reconhecer-se como sujeito de produção e transformação desse espaço (LEITE, 2012; CALLAI, 2014; CAVALCANTI, 2019). A contextualização dos assuntos trabalhados conforme a realidade onde a escola se situa, ou conforme o mundo experiencial dos estudantes, permite ainda a leitura e compreensão do mundo em razão da consciência do mundo ser obtida através do lugar (SANTOS, 2014d), do próprio mundo se instalar nos lugares (SANTOS, 2015) e do lugar nos conectar com o mundo.

No que se refere às expectativas de aprendizagem, as informações revelam que os jovens estudantes do Ensino Médio devem apropriar-se das categorias, dos conceitos e das linguagens geográficas para interpretar a dinâmica de produção e reprodução do espaço geográfico, que é, em sua essência, histórico e social e se constitui nas tramas das relações entre a sociedade e a natureza. No Referencial, o espaço é social e historicamente produzido. Logo, espera-se que os estudantes compreendam que o ser humano (e aqui estão inclusos eles mesmos) faz parte desse espaço, na condição de agente produtor e transformador, com vistas à leitura e interpretação da dinâmica e dos paradoxos socioespaciais dos lugares onde vivem, de Goiás, do Brasil e do



mundo, um mundo cuja configuração espacial resulta de processos históricos, da ação e da intencionalidade humana, fortemente ligados às lógicas sociais, políticas e econômicas.

Sobre a apropriação das categoriais para a análise geográfica, Moreira (2015, p. 116) considera que “a relação homem-meio é o eixo epistemológico da geografia. Todavia, para adquirir uma feição geográfica, essa relação deve estruturar-se na forma combinada da paisagem, do território e do espaço”. Para o autor, essas categorias – dentre as quais o espaço é central – são a base da Geografia, pois a análise espacial de um fenômeno exige, em primeiro lugar, sua descrição na paisagem, seguida da análise territorial para, assim, compreender-se o mundo enquanto espaço.

Afinal, a dimensão geográfica da realidade reside, fundamentalmente, na relação homem-natureza, uma vez que o sentido do espaço geográfico está associado à ação humana, à produção, ligando-se à noção de atividade e de trabalho (CARLOS, 2015). Esse processo decorre da prática social, a qual se realiza em espaço e tempo determinados. É nesse sentido que a autora postula que as relações sociais se realizam na condição de relações espaciais, e, assim, a análise geográfica revela o mundo como prática socioespacial. O reconhecimento e a compreensão da espacialidade dos fatos permitem a compreensão da realidade, pois, se as relações sociais são espacializadas, essas categoriais são essenciais no processo de análise e interpretação espacial.

Carlos (2015, p. 19) também destaca que, “se quisermos compreender o mundo como totalidade e também o nosso próprio lugar nele, o recurso às categorias universais é incontestável”. Aqui, ela evidencia a necessidade de métodos, teorias e conhecimentos adequados à compreensão do processo de (re)produção espacial em sua complexidade, além das próprias categoriais geográficas. Esse processo de produção e (re)organização do espaço, o qual decorre das interações da sociedade com a natureza, é chamado de prática espacial, que é uma prática social (SOUZA, 2013). Corrêa (2008, p. 35) define práticas espaciais como um “conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais”. Desse modo, as categoriais geográficas também são instrumentos essenciais no estudo do espaço geográfico e na sua interpretação.

Em suma, o CR-GO propõe um ensino de Geografia contextualizado, pautado na construção ativa de conhecimentos, na integração disciplinar, na formação de conceitos enquanto instrumentos que propiciam a análise e a intermediação da realidade e na formação crítica e cidadã. Partindo do estudo do espaço geográfico – que tem essência histórica/social e teorizações embasadas na Geografia Crítica –, as expectativas são as de que o ensino de

Geografia, ao extrapolar a localização e descrição espaciais e ao focar nas relações e/ou nos processos que determinaram a organização do espaço geográfico e suas condições, possibilite ao aluno analisar e compreender a realidade em suas espacialidades e situar-se e posicionar-se diante de seus espaços e de situações cotidianas. Não obstante, num esforço de síntese, o documento apresenta uma visão generalista das funções da Geografia. Além dos conceitos, destaca a necessidade da apropriação de outros aportes dessa ciência, como os conteúdos, as categorias e as linguagens, por serem ferramentas que viabilizam os processos de compreensão e de ação.

Embora marcadas por uma abordagem por vezes rasa, generalista ou obscura, como especificado anteriormente, as orientações do CR-GO levaram-me ao entendimento de que a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio possui concepções/pressupostos teórico-metodológicos compatíveis/aproximados das perspectivas Histórico-Cultural e Crítica de educação. Os indicadores que evidenciam a Perspectiva Histórico-Cultural são: i) a consideração da realidade local, da cultura do adolescente e dos seus conhecimentos (do cotidiano); ii) a construção ativa (ação física e mental) de conhecimentos historicamente acumulados, a partir de variados métodos/recursos e da mediação docente; iii) o foco na formação conceitual, enquanto instrumentos intelectuais que permitem o relacionamento com o mundo; iv) a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; v) e a aprendizagem significativa.

Já as evidências da Perspectiva Crítica, que pressupõe a crítica às condições e contradições da sociedade capitalista e sua superação por intermédio dos conhecimentos científicos construídos (SAVIANI, 2008; 2013), são: i) a formação de cidadãos críticos, solidários e participantes do projeto de democratização e humanização da sociedade; ii) o ensino, com enfoque na apropriação crítica da cultura elaborada, por parte do estudante; iii) e a perspectiva de tomada de atitudes diante de seus espaços (que são contraditórios) e de situações cotidianas. É notável, entretanto, a falta da explicitação dessas perspectivas de formação na parte destinada às expectativas de aprendizagem no CR-GO. Afinal, estas configuram-se “enquanto o conjunto de habilidades, capacidades, práticas e atitudes que os estudantes devem aprender, bem como objetivos, conteúdos, linguagens e procedimentos que devem ser ensinados” (GOIÁS, 2009, p. 154). Logo, esperava encontrar essas perspectivas esclarecidas no principal documento que orienta as práticas educativas das escolas estaduais e do professor de Geografia.

A Geografia é um poderoso instrumento de transformação social. Por isso, essa perspectiva formativa não deve aparecer no Currículo Referência de forma periférica. Ainda

que isso ocorra, porém, o professor, consciente da função social dessa disciplina, não pode desconsiderá-la e deve desenvolver um currículo crítico, com trabalhos que possibilitem o exercício da cidadania, a luta pela redução das desigualdades, a justiça socioespacial e a formação de atitudes perante as contradições do mundo. Tudo isso deve ocorrer por intermédio da construção de conhecimentos e do desenvolvimento do pensamento geográfico, enquanto instrumentos intelectuais viabilizadores da interpretação e modificação da realidade.

Quero, aqui, ressaltar alguns fundamentos da Perspectiva Histórico-Cultural de educação, também conhecida como socioconstrutivista (CAVALCANTI, 2012a). Nela, o papel da escola é tornar acessível ao aluno o conhecimento formalmente organizado, promovendo a construção do pensamento conceitual como elemento para a expansão dos seus conhecimentos e a modificação de sua relação com o mundo. Desse modo, o conhecimento disseminado pela escola constitui-se enquanto um instrumento intelectual à compreensão e transformação da realidade.

No ensino de Geografia pautado na Perspectiva Histórico-Cultural não se admite passividade por parte do aluno, nem do professor. Ambos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. O professor não transmite conhecimento. Ele medeia esse processo, a partir da valorização dos conhecimentos cotidianos dos estudantes, e oportuniza situações de interação, orientadas aos processos de cooperação e colaboração em função da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, aluno não absorve conhecimento, pois este é construído ativamente.

No processo de ensino/aprendizagem há uma relação de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento (CAVALCANTI, 2013, p. 139).

Fundamentada nos pensamentos vigotskianos, essa autora destaca que o trabalho em sala de aula, ancorado nessa concepção pedagógica (Histórico-Cultural), propicia a atividade mental e física dos alunos, considera suas vivências como dimensão do conhecimento, estabelece situações de dialogicidade, interação e cooperação entre os sujeitos, conta com a intervenção do professor no processo de aprendizagem, promove a autorreflexão e a sociorreflexão, dentre outras ações didático-pedagógicas ativas que desencadeiam a formação do pensamento geográfico (CAVALCANTI, 2013).

Para concluir essa etapa inferencial e interpretativa das análises, cumpre dizer que o currículo prescrito ou os documentos e as referências curriculares não podem continuar sendo instrumentos definidores do trabalho escolar e de alienação. Devem ser entendidos, mais uma vez, como uma bússola que orienta, não como uma prescrição que define as práticas

escolares/docentes e o que deve ser ensinado. Sua função é organizar o conhecimento a ser construído pelos estudantes, orientando o curso formativo, não engessar e/ou controlar o trabalho do professor, com o estabelecimento e a determinação do que deve ser trabalhado em cada fração do período letivo (bimestre).

Nesse sentido, é preciso resistência, com inteligência, do professorado, enfrentamento e luta pela efetivação da autonomia e liberdade de ensinar, ou seja, pela autoria do fazer docente. Afinal, o currículo deve estar a serviço do desenvolvimento integral do estudante, da sua humanização, sua desalienação e sua formação cidadã, não a serviço exclusivo dos interesses dominantes, do alcance de bons resultados/desempenhos em testes padronizados e do desenvolvimento social e econômico do país (GIROTTO, 2017; CAVALCANTI, 2019; SILVA, 2015).

Que nós, professores, possamos cada vez mais lutar por um trabalho autoral menos alienante e por uma educação de qualidade social. O nosso esforço deve visar à garantia de um ensino capaz de contribuir para a humanização dos homens, a superação das contradições e dos antagonismos sociais e a democratização da sociedade (SAVIANI, 2008).

No capítulo seguinte, são abordadas a dinâmica de trabalho do CEPI e as repercussões da integralização escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

## CAPÍTULO II

### A DINÂMICA DE TRABALHO DO CEPI E OS EFEITOS DA INTEGRALIZAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Educação não é privilégio; é um direito de todos.  
Anísio Teixeira

Ouvir os dois professores de Geografia do Centro de Ensino em Período Integral, objeto de estudo desta investigação: este foi o meu desejo após conhecer a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás, pois as vozes desses professores me auxiliariam a compreender não somente as suas concepções acerca da organização e dinâmica de trabalho dessa instituição, mas a dinâmica de seus trabalhos e a que aspectos estaria relacionada, que foi uma das razões motivadoras do desenvolvimento desta pesquisa. Uma dessas relações – aquela entre as práticas dos professores de Geografia e o modelo de educação da instituição – já havia sido constatada na pesquisa exploratória, como descrito adiante.

A decisão de ouvir os docentes em primeiro lugar, de conferir-lhes destaque, foi tomada considerando-se o contexto dos dois últimos governos brasileiros – dos presidentes Michel Miguel Elias Temer Lulia, 2016-2018, e Jair Messias Bolsonaro, 2019-2022 –, em que a educação, a escola e o professor têm sido atacados, de modo a tornar premente a valorização das vozes dos professores, daqueles que vivenciam a escola cotidianamente e pisam em seu chão. Também porque, tratando-se de um Estudo de Caso, é pertinente que a investigação tenha início com os sujeitos que conhecem a realidade específica estudada.

As metodologias eleitas para a construção deste capítulo foram a entrevista por pautas e a análise documental. De acordo com Yin (2001), uma das mais importantes fontes de informações para um Estudo de Caso são as entrevistas. Nesta pesquisa, optou-se pelas entrevistas do tipo por pautas, já que “configuram-se como uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Considerando o propósito deste capítulo, as fontes foram os dois professores de Geografia da instituição pesquisada (uma do sexo feminino e um do sexo masculino). Segundo Marconi e Lakatos (2011; 2013), designa-se esse tipo de entrevista como despadrionizada ou semiestruturada, e por ser flexível e aberta, como considera Gil (2008), ela permite explorar mais amplamente uma questão, conforme os pontos de interesse da investigação. Já a pesquisa documental é a fonte

de levantamento de dados/informações em documentos caracterizados como fontes primárias, ressaltam esses autores.

Antes de especificar como ocorreu a produção de informações empíricas, é válido destacar que primeiramente foi realizada uma pesquisa exploratória na instituição, por ser esta uma das primeiras etapas de uma investigação, que possibilita conhecer previamente o fato ou o fenômeno que se propõe estudar, formular melhor o(s) problema(s) e a suposição, definir teorias e procedimentos metodológicos, enfim, familiarizar-se com o objeto. Esse contato prévio com o ambiente, área ou local estudado foi de fundamental importância para a estruturação e o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Gil (2008),

[...] as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...] O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 27).

Consideradas essas questões, cumpre registrar que a primeira visita à escola estudada foi realizada no segundo semestre do ano de 2018, com o objetivo de expor o interesse de investigação da pesquisadora e de conhecer um pouco da dinâmica de funcionamento da instituição. Por meio de uma conversa aberta e informal com um dos professores de Geografia, também coordenador da área de Ciências Humanas, foi possível conhecer parcialmente a organização do trabalho escolar, de modo geral, e do ensino de Geografia, de modo específico, assim como perceber uma relação entre a dinâmica de trabalho dos professores dessa disciplina e a organização daquela escola de tempo integral.

No início do ano de 2020, foram feitas mais duas visitas exploratórias: uma para formalizar a solicitação de autorização para o desenvolvimento da pesquisa e firmar a adesão dos professores ao estudo, e outra com o objetivo de estabelecer uma conversa com esses profissionais e com o gestor, tendo em vista a produção do projeto de pesquisa. Naquela ocasião, conversamos sobre o reconhecimento alcançado pela escola nos últimos anos, sua organização curricular, o modelo pedagógico e os planejamentos para a disciplina de Geografia e para este estudo.

Diante disso, com o objetivo de me inteirar do trabalho desenvolvido em 2019 e do que seria colocado em prática em 2020, foi solicitado aos professores que compartilhassem, com a pesquisadora, os planejamentos relativos a esses anos. Além disso, tratamos da organização do calendário de pesquisa, sendo este elaborado, em seguida, com a Professora. Ao diretor escolar, foram solicitados a Proposta Pedagógica (PP), o Regimento, a Matriz Curricular e outros documentos que possibilitassem o entendimento das organizações administrativa e pedagógica do CEPI e de seu funcionamento no geral. Todos os documentos foram enviados por *e-mail* e

por *WhatsApp* (instrumento de pesquisa valioso no contexto pandêmico, já que viabilizou o contato com a escola), sendo arquivados para as análises.

Em suma, a pesquisa exploratória possibilitou que eu me aproximasse dos sujeitos da pesquisa e da realidade que seria investigada e desvendada, desconstruísse algumas concepções prévias acerca do objeto, definisse o referencial teórico inicial e delineasse o desenvolvimento deste estudo.

Em relação às entrevistas, estas foram realizadas em duas etapas, sendo cada professor da instituição entrevistado duas vezes. A primeira entrevista com a Professora – que será assim designada tendo em vista a preservação do seu anonimato – ocorreu no mês de março do ano de 2020, na própria instituição, tendo a duração de 1h23min. As pautas foram formação inicial e continuada, trajetória e experiências profissionais, modelo de ETI e dinâmica de trabalho do CEPI e ensino de Geografia, conforme especificadas no Apêndice A deste trabalho. A segunda ocorreu no mês de dezembro do mesmo ano por meio da plataforma *Google Meet* (software que permite a realização de videochamada/videoconferência), com duração de 23 minutos. Suas pautas foram os efeitos da integralização escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia e o ensino de Geografia no contexto de pandemia da Covid-19, como especificado no Apêndice B.

Com o Professor – assim chamado pela mesma razão, qual seja, o seu anonimato –, a primeira entrevista, com duração de 2h03min, foi realizada no mês de agosto de 2020 por meio do *Google Meet*, e a segunda, de 47 minutos, no mês de maio de 2021, contemplando as mesmas pautas especificadas anteriormente. É importante ressaltar que o agendamento dessas entrevistas ocorreu de acordo com a disponibilidade de tempo dos docentes e que as mesmas foram gravadas e, depois, transcritas integralmente para as análises e interpretações.

Faz-se necessário pontuar que a diversidade de instrumentos usados no levantamento das informações, embora utilizando-se a mesma técnica (a entrevista), e a grande diferença temporal entre a realização da primeira e da segunda entrevistas com ambos os professores deram-se em razão do contexto de pandemia da Covid-19, como se descreverá a seguir.

Este estudo foi iniciado em março de 2018 por meio da pesquisa exploratória, como já mencionado. Naquela ocasião, ficou acertado com os professores que a pesquisa de campo seria realizada ao longo do ano de 2020. Após a elaboração do cronograma, foi realizada uma entrevista (presencial) com a Professora e a primeira observação em sala de aula, durante uma aula de Eletiva ministrada pela docente. Porém, na semana seguinte, as aulas presenciais da instituição foram suspensas devido à pandemia, o que impossibilitou o cumprimento do

cronograma construído e o prosseguimento da pesquisa de campo, que consiste no levantamento de dados e informações no local onde ocorrem os fenômenos (LUDWIG, 2009).

Segundo o Ministério da Saúde, “a Covid-19 originou-se na China em dezembro de 2019 e é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves” (BRASIL, 2020c, s.p). Considerando que o surto do novo coronavírus poderia tornar-se um risco de saúde pública para outros países, devido à disseminação internacional da doença, e que o fenômeno exigia coordenação, cooperação e solidariedade global para interromper a propagação do vírus, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou em janeiro de 2020 Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) (OPAS, 2020).

No Brasil, esse ato ocorreu por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) e anunciou que, devido à complexidade do fenômeno, tornava-se necessária a adoção ou emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020d). A partir disso e do surgimento do primeiro caso da doença no país, ocorrido em fevereiro no estado de São Paulo, juntamente com a declaração de pandemia pela OMS, no mês seguinte, o Ministério da Saúde intensificou as recomendações de medidas preventivas em combate ao novo coronavírus, a começar por medidas básicas de higiene e pelo isolamento social (BRASIL, 2020c).

No campo educacional, a providência tomada em virtude da necessidade de isolamento foi a suspensão das aulas presenciais em instituições públicas e privadas de ensino, inicialmente ocorrida em São Paulo (março), por orientação da Secretaria de Educação desse estado. Gradualmente, como meio de prevenir o contágio pela Covid-19 e o colapso do sistema de saúde, escolas, institutos e universidades de todo o Brasil paralisaram ou reorganizaram suas atividades acadêmicas à luz da nova realidade instalada pela pandemia.

A continuidade do processo educativo e o cumprimento dos dias e horas letivas foram as motivações dessa reorganização, que exigiu de todos os sujeitos que compõem a escola, inclusive dos pais/familiares, uma adaptação ao novo modelo adotado: o ensino não presencial, mediado ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), com Parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 5/2020), aprovado em abril de 2020. De acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), nesse regime chamado ensino remoto emergencial, as principais estratégias e/ou recursos utilizados pelas secretarias estaduais de educação foram: plataformas *on-line* e outros recursos digitais,



distribuição de materiais de estudos impressos para alunos sem acesso à internet e transmissão de aulas via TV aberta e rádio.

O formato escolar adotado pela Seduc-GO, como medida preventiva da disseminação do novo coronavírus, favorável à redução dos riscos de contágio da doença, foi o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação via Resolução CEE/CP 02/2020, de 17 de março de 2020, que previu a continuidade das aulas por meio de plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico.

A partir da publicação dessa normativa, o CEPI passou a utilizar inicialmente o *WhatsApp* como ferramenta tecnológica, com os estudantes que possuíam recursos tecnológicos e acesso à internet. Os que não possuíam tais instrumentos recebiam da escola materiais impressos referentes às aulas ministradas nos grupos do *WhatsApp*. Ao longo da pandemia, a instituição também utilizou o *Google Classroom* (sala de aula virtual destinada às escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário, que facilita a interação entre os alunos e os professores), o *Google Meet*, o *YouTube* e o *Instagram* como meios de dar continuidade às aulas. Além disso, a Seduc-GO informou em sua página eletrônica que as escolas estaduais possuíam acesso às aulas transmitidas pela TV Brasil Central, Rádio Brasil Central e pelo *YouTube* para o Ensino Médio, por sua própria iniciativa.

Com esse novo regime, que estava previsto para durar até 19 de dezembro de 2020, conforme estabelecia a Resolução CEE/CP nº 15, de 10 de agosto de 2020, a escola precisou reinventar-se, reelaborar os seus planejamentos previstos para esse ano letivo e adaptar-se ao novo formato, com aulas não presenciais e mediadas por tecnologias digitais. Tal contexto forçou a realização de mudanças tanto ligadas ao próprio objeto da pesquisa quanto às técnicas metodológicas de produção de dados e informações empíricas, já que não era possível estudar aquela realidade viva no espaço da própria escola.

Uma dessas mudanças foi a tentativa de acompanhar as aulas por meio do *WhatsApp*, nos grupos criados pela escola para cada turma, o que permitiria substituir as observações presenciais já programadas e vivenciar, mesmo à distância, a dinâmica de trabalho do CEPI e daqueles professores, especialmente. Mas a solicitação foi negada pelo gestor, sob alegação de que aquele contexto pandêmico era um momento de adaptação para o REANP.

Outra mudança que se fez necessária foi o recorte temporal das análises, pois, de início, planejou-se investigar apenas os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano 2020, mas a pandemia forçou uma nova normalidade e, nela, a criação e adaptação de/ao novo regime, mudando toda a lógica de organização do trabalho escolar, o que impediu a realização de certas

práticas e projetos e do trabalho docente tal como havia chamado a minha atenção. Por isso, foi preciso voltar aos tempos de normalidade e analisar também os trabalhos dos professores desenvolvidos no ano 2019, agora por meio de análise documental, questionário e entrevistas (que serão detalhados ao longo deste trabalho). Do mesmo modo, tornou-se necessário abandonar a pesquisa de campo.

Em agosto, ainda no REANP, os professores me adicionaram a dois grupos no *WhatsApp*, nos quais eram desenvolvidas(os) as aulas/ os projetos da disciplina Eletivas, sob a sua responsabilidade. O acompanhamento dessas atividades se deu semanalmente, ao longo do semestre letivo (agosto a dezembro/2020), resultando em relatórios de pesquisa. Desenvolver a pesquisa nesta conjuntura não foi fácil, sobretudo pelo distanciamento do espaço vivo da escola, que impediu a compreensão mais consistente da realidade estudada, e pela dificuldade no acesso às informações, obtidas especialmente por meio dos professores de Geografia, a quem externo gratidão.

Esse foi o contexto em que este estudo foi desenvolvido, que explica a diversidade de instrumentos usados nas entrevistas e o distanciamento temporal entre elas. Pelas mesmas razões, a pesquisa ficou parada de março a agosto de 2020, aguardando um possível retorno das aulas presenciais e/ou um novo enfoque, dada a pandemia e a reinvenção/reorganização da escola, e, com ela, tantas incertezas, o que acarretou atraso no desenvolvimento desta investigação. Este atraso também decorreu dos impactos emocionais ocasionados por tal conjuntura, como ansiedade, preocupação, angústia, frustração, medo, desmotivação, solidão e indignação.

Como mencionado, o trabalho desenvolvido pelos professores de Geografia no âmbito desse CEPI motivou inicialmente o desenvolvimento desta pesquisa, levando-me ao interesse pela formação geográfica da instituição, que parecia ter uma dinâmica e práticas diferenciadas, até então não estudadas/analizadas, e possivelmente oportunizadas pela ampliação de tempos e espaços escolares. Tempos estes que estavam ameaçados pela Reforma do Ensino Médio, podendo causar danos à formação básica dos estudantes.

Considerando essa motivação, e para que fosse possível conhecer o movimento do objeto estudado, suas relações/determinações e conflitos, inferir e interpretar, antes de começar a apresentação das falas dos professores, tornou-se importante abordar, inicialmente, por meio de pesquisa bibliográfica, alguns conceitos e aspectos ligados à educação integral e ETI e às bases históricas e/ou ao movimento da educação brasileira, inserindo essa educação (integral e em tempo integral) em cada contexto.

Em seguida, dedico-me à discussão do processo de implementação da política de ETI do estado de Goiás na última etapa da Educação Básica (o Ensino Médio) e à caracterização da escola, que se dá por meio de análise dos seguintes documentos: i) manuais operacionais elaborados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) – Instituto que assessorou a implementação dos CEPI's em Goiás; ii) Proposta Pedagógica da instituição (ano 2019, que era a que estava em vigência); iii) materiais de formação produzidos pela Seduc-GO; iv) e documentos diversos enviados pelo gestor e pelo coordenador da área de Ciências Humanas. Nesta parte do trabalho, ocupei-me apenas em caracterizar a escola (sem análises) para situar o leitor acerca do contexto educacional em que se desenvolveu a pesquisa e de qual realidade os professores falam.

Posteriormente, apresento e discuto as concepções dos professores sobre a dinâmica de trabalho da instituição, seu modelo de ETI e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. E, por último, teço algumas considerações e interpretações acerca dessa política e do modelo de ETI do estado de Goiás.

Em resumo, a metodologia utilizada para responder à questão “O que enunciam os documentos acerca do modelo de ETI do CEPI e o que falam os professores sobre a dinâmica de trabalho da instituição e os efeitos da integralização escolar no ensino de Geografia?” foi a seguinte:

- i) definição das técnicas de pesquisa e do material analisado (técnicas: pesquisa exploratória, análise documental e entrevistas; materiais: manuais operacionais elaborados pelo ICE, PP, materiais de formação produzidos pela Seduc-GO e documentos diversos enviados pelo gestor e pelo coordenador, além das falas docentes);
- ii) realização de pesquisa bibliográfica introdutória, envolvendo a temática Educação integral e ETI: conceitos e história;
- iii) contextualização, na qual se explorou a implementação do tempo integral em escolas públicas de Ensino Médio do estado de Goiás;
- iv) organização e exploração do material analisado, conforme as categorias de análise, que ocorreu por meio de: leituras flutuantes dos documentos, com o objetivo de contextualizar a realidade educacional estudada, a partir da caracterização do CEPI; descrição sintetizada de dados e informações encontrados nesses documentos, conforme os aspectos analíticos definidos *a priori*, que foram infraestrutura escolar, indicadores educacionais, modelo educacional e proposta pedagógica; transcrições das entrevistas realizadas com

os professores, conforme as pautas, ou os temas explorados (formação inicial e continuada, trajetória e experiências profissionais, modelo de ETI e dinâmica de trabalho do CEPI, e os efeitos da integralização escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia); sistematização das falas em quadros, agrupadas conforme esses temas; e leitura reflexiva dos resultados, destacando os dados férteis para a discussão, conforme as categorias analíticas;

- v) tratamento dos resultados, a partir da apresentação/descrição sintetizada das descobertas, de análises e interpretações, num processo que envolve a inferência e a interpretação, à luz de teorias explicativas/apropriadas.

Detalhados os procedimentos metodológicos, na seção seguinte, discuto as concepções de educação integral e de ETI, e os elementos necessários à formação multidimensional do estudante.

## **2.1 Conceitos de educação integral e educação em tempo integral e elementos essenciais ao desenvolvimento pleno do estudante**

Antes de iniciar a discussão acerca da ETI no Brasil, são abordadas algumas definições importantes para sua compreensão: a de educação integral e de ETI, que tratam-se, porém, de conceitos polissêmicos, cuja definição pode variar conforme princípios políticos e filosóficos. Nesse sentido, tornou-se necessária a apropriação de concepções que melhor dialogam com o escopo deste trabalho. Para definir educação integral, recorro inicialmente às discussões de Guará (2009, p. 65-77), que a entende “como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões [...], a partir da promoção do desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades”. O autor articula educação e desenvolvimento, considerando que a educação integral favorece o crescimento pessoal e social do indivíduo. Para ele,

[...] a associação entre educação integral e desenvolvimento integral se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Neste mundo real a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas (GUARÁ, 2009, p. 78).

Desse modo, a educação integral envolve múltiplas dimensões da vida do estudante (CAVALIERE, 2007) – física, cognitiva, afetiva, ética, psicológica, cultural, política, social. É, assim, um processo multidimensional que abrange o desenvolvimento de capacidades em todos

os aspectos constitutivos da pessoa, formando-a para o exercício da cidadania. Cidadania esta partícipe e responsável, como caracteriza Coelho (2009).

Definida a educação integral, que se reporta a uma formação multidimensional do sujeito ou ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, passo ao conceito de ETI. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) define tempo integral como o tempo de permanência na escola igual ou superior a 7h diárias. Nesse sentido, é possível compreender a ETI enquanto o processo educativo que se desenvolve em tempos e em espaços escolares ampliados, oportunizando melhores aprendizagens e o desenvolvimento. Para Cavaliere (2009), nesse processo, a

[...] ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem (CAVALIERE, 2009, p. 53).

A ampliação dos tempos e dos espaços escolares não pode ter outra finalidade senão a de expandir as aprendizagens/ possibilidades educativas, proporcionando a formação do sujeito na sua integralidade. Por isso, a escola de tempo integral não pode ser concebida de modo dissociado da educação integral, pois este é o seu fim. A expressão adequada nessa perspectiva é, então, educação integral em tempo integral, caracterizada por uma ampliação integrada de tempos, espaços e aprendizagens.

Devido às mais variadas questões que envolvem a escola de tempo integral, como a de cunho assistencialista, é possível afirmar que nem toda escola de tempo integral desenvolve uma educação integral, ou desenvolve plenamente o estudante. Muitas vezes, amplia-se o tempo escolar visando ao atendimento de interesses e necessidades sociais (CAVALIERE, 2006). Essa consideração também está fundamentada em Silva (2017c), para quem:

É recorrente o entendimento de que a educação integral implica apenas ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola básica, com a realização de atividades em seu contraturno de estudo, sem clareza de um projeto político-pedagógico e curricular que inclua a educação integral como concepção e prática que rompam com a tradicional organização de tempo-espaço da escola e da sala de aula (SILVA, 2017c, p. 40).

A partir dessas considerações, há o entendimento de que, no contexto escolar, tempo, espaço e variadas oportunidades de aprendizagem são elementos/dimensões essenciais ao desenvolvimento pleno do estudante. Primeiramente, é importante dizer que, ao se pensar na formação integral, o tempo tornou-se um aspecto fundamental, pois se parte do pressuposto de que a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola possibilita mais aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento pleno. É o que afirma Limonta (2013): mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento. E também o que defendem Mota, Cararo e

Coelho (2012), segundo os quais o tempo escolar maior possibilita ao aluno uma formação mais completa. De fato, a dimensão tempo é fundamental.

Como mencionado na introdução deste trabalho, o processo de ensino-aprendizagem é complexo e é influenciado tanto por condições internas, ligadas aos sujeitos que dele participam (biológicas, psicológicas), quanto por condições externas, tais como a formação e o trabalho do professor, as características do ambiente escolar, sua organização e condições físicas e estruturais, os condicionantes socioeconômicos (LIBÂNEO, 2013a), dentre outras. Tal como Libâneo, Wallon (2007) e Vigotski (2010) consideram que alguns fatores externos, como o tempo, o meio e as práticas dos professores, influem na formação dos escolares, visto que podem tanto inibir quanto facilitar esse processo por serem horizontes de possibilidades e de limitações.

Vale reiterar que, em termos filosóficos, o tempo é uma das condições de possibilidade da experiência real (KANT *apud* JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006), que envolve os acontecimentos/eventos, as práticas e as vivências. O Dicionário Houaiss Conciso (2011, p. 902) apresenta definição similar: um dos significados do verbete “tempo” é “oportunidade para a realização de algo”. Assim, considerando-se o tempo enquanto uma condição da experiência, ou da ação, no contexto educacional, o tempo é condição para o processo de escolarização, ou para a realização das atividades de ensino e aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2011). Portanto, quando organizado/estruturado e usado qualitativamente (BRAGANÇA, 2014; HARGREAVES, 2014; PEREYRA, 2014; SILVA, 2017c), torna-se condição, ou cria a possibilidade do processo de ensino-aprendizagem de Geografia e do desenvolvimento dos estudantes. Essa compreensão também é defendida por Hargreaves (2014) e por Bragança (2014), ao declararem que o tempo é fundamental à formação humana, às práticas educativas e ao trabalho do professor. Trata-se, enfim, de uma dimensão essencial no processo formativo, pois conforme considerou Wallon (2007), o desenvolvimento é um processo que se desenrola no tempo (um tempo não linear) e que, portanto, possui duração.

Entretanto, somente o elemento tempo não é suficiente para propiciar/oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Numa escola de tempo integral, por exemplo, apenas a ampliação do tempo não garante a formação integral, que é a perspectiva central desse tipo de escola. Esse tempo alargado deve vir acompanhado de mais espaços, uso pedagógico desses lugares, organização, planejamento, recursos, práticas adequadas e melhoria da aprendizagem. Dessa maneira, é defendida uma ampliação integrada de tempos, espaços e aprendizagens no contexto educacional, assim como a transformação do tempo cronológico em tempo pedagógico, ou do tempo quantitativo em tempo qualitativo, e do espaço físico em

espaço pedagógico (SILVA, 2009), por possibilitar a construção de conhecimentos e a formação.

Em relação ao espaço, Santos (2013) o define como o meio/ o lugar material da possibilidade dos eventos, sendo tempo e espaço indissociáveis. Na visão de Carlos (2015), o espaço se situa como condição, meio e produto das ações/relações humanas/sociais. Logo, não possui apenas a dimensão material, mas, ao ser formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações (SANTOS, 2013), caracteriza-se também por uma dimensão imaterial, por ser social. Por conseguinte, os espaços escolares são meios e condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. São, ainda, resultado das ações e relações ali desenvolvidas, que também influem no processo educativo.

Sendo a escola parte da sociedade (CAVALCANTI, 2019), permeada por relações e práticas sociais, as quais se efetivam por meio da materialidade que a constitui, o espaço escolar não é só um espaço físico, é um espaço sociocultural, de encontro, de interação, de conhecimentos (DAYRELL, 2001), de possibilidades. Por essas razões, deve ser organizado de maneira favorável ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, sobretudo observando-se as condições temporais, curriculares e pedagógicas, por suas potencialidades formativas. Deve garantir, ainda, variadas oportunidades/possibilidades de ensino-aprendizagem, transformando-se em espaço pedagógico, espaço privilegiado de formação (SILVA, 2009).

Desta forma, além do tempo, os espaços dotados de possibilidades educativas configuram-se enquanto condição e oportunidades de aprendizagem, do mesmo modo que as adequadas práticas de ensino também o são, já que o professor desempenha papel fundamental nesse processo. Suas práticas são vias que inibem ou facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. As vias facilitadoras são as potentes práticas, entendidas como aquelas que favorecem, estimulam e potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento discente, possibilitando, a partir dos conhecimentos construídos (conhecimentos poderosos), novas maneiras de interpretar o mundo e intervir nele (YOUNG, 2007). Libâneo (2013a) as designa como práticas eficazes, que são aquelas que propiciam a assimilação ativa dos conhecimentos, ou suscitam a atividade mental e o desenvolvimento dos estudantes.

Como já dito, se a intervenção pedagógica do professor desempenha papel essencial no aprendizado e no desenvolvimento do aluno, e se o bom ensino é aquele que se adianta a esse desenvolvimento, ou seja, aquele que promove a aprendizagem, estimulando o

desenvolvimento do sujeito, como considerou Vigotski (2010), esse desenvolvimento só se efetiva com consistentes trabalhos e práticas docentes, que dependem, segundo Libâneo (2013a), das filosofias de vida, convicções políticas, preparo profissional e personalidade/perfil dos professores, assim como de adequadas condições de trabalho e organizações escolares.

Para Cavalcanti (2019), dificilmente as práticas nos moldes tradicionais possibilitam o desenvolvimento do pensamento geográfico enquanto função central da Geografia Escolar, tampouco tornam o ensino de Geografia significativo para esses sujeitos ou contribuem para a formação cidadã e o seu processo de humanização. Em sua visão, os caminhos metodológicos potentes são os que viabilizam essa formação. Por isso, defende “um ensino cuja aprendizagem seja significativa para o desenvolvimento crítico, intelectual e social dos alunos” (CAVALCANTI, 2019, p. 83).

Esses aportes teóricos iniciais apresentam algumas características de uma potente prática docente: i) promove a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo; ii) propicia o desenvolvimento do pensamento geográfico; iii) suscita a atividade mental, propiciando a construção de conhecimentos; iv) aborda conteúdos socialmente significativos/relevantes; v) possui perspectiva crítica e humanista de formação; vi) relaciona-se com as características do professor, com suas condições de trabalho e com a organização escolar. As demais características, sobretudo as mais específicas, serão identificadas adiante a partir dos resultados da pesquisa.

Por todas essas considerações, compreendo o tempo, os espaços e as práticas docentes como elementos/dimensões fundamentais no processo formativo, no âmbito escolar, por serem, enquanto condições que influem nesse processo, horizontes de possibilidades e de limitações.

Como o tempo é uma dimensão fundamental na ETI, cabe apresentar mais algumas discussões acerca do tema. De acordo com Pereyra (2014), o aumento do tempo escolar não significa maior rendimento, já que mais importante que o tempo é o uso que se faz dele. Para o autor, a ampliação de tempo só é significativa quando atribui qualidade ao aprendizado, logo o tempo deve ser estruturado e não puramente mecânico. Essa concepção também é defendida por Silva (2017c, p. 41) ao dizer que “a perspectiva de tempo a ser assumida na educação integral é de tempo qualitativo”.

Tal como esses autores, Maurício (2014) faz considerações importantes sobre a ampliação da jornada escolar e destaca que nem toda ampliação oportuniza o desenvolvimento de atividades pedagógicas de caráter curricular. Algumas possuem somente caráter de organização da sociedade. Além disso, nessa ampliação, pode haver fragmentação em vez de integração das atividades, quando desenvolvidas em turno x contraturno e com foco na função



social, muitas vezes assistencialista, como a de cuidar das crianças enquanto os pais trabalham. O tempo escolar, nessa perspectiva, passa a relacionar-se com o tempo social. Para a autora, “a perspectiva mais promissora é de jornada contínua” (MAURÍCIO, 2014, p. 52), pois por ser integradora, favorece a educação integral.

Ao escrever sobre a política do tempo e do espaço no trabalho dos professores, Hargreaves (2014) destaca que o tempo é uma dimensão fundamental no processo de formação, do mesmo modo que Bragança (2014) ao afirmar que o tempo é relevante à formação humana, às práticas educativas e ao trabalho do professor, podendo facilitar mudanças. Porém, constitui-se também um horizonte com limitações, podendo inibi-las. Nessa direção, “tempo a mais não é, por si só, uma garantia da mudança educativa [...] Como esse tempo é usado e interpretado também parece ser importante” (HARGREAVES, 2014, p. 60). Não se trata, portanto, da quantidade de tempo, mas do uso que se faz dele. No entanto, que cada vez mais aumentam a colonização do tempo e do espaço dos professores por parte da administração (controle sobre o currículo, a avaliação, o ensino, o planejamento), o que impossibilita um melhor aproveitamento do tempo para as atividades educativas.

Para Cavaliere (2014), a visão compensatória social, ligada à crença da educação como fonte de mudanças sociais, manteve-se forte pelo menos até o início do século XXI, e ainda persiste nos programas educacionais brasileiros. O foco na superação das desigualdades educacionais levou à valorização do tempo, ampliando-se, assim, a jornada escolar para melhorar a educação do país, sem, contudo, ampliar os espaços na mesma proporção. Contudo, a autora ressalta que o tempo foi e é ampliado para poucos (já que nem todos podem estudar em escola de tempo integral, e é baixo o número de instituições integralizadas), com caráter complementar (oferta de algo a mais), que visa a garantir melhor desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala.

É importante resgatar a concepção de educação integral, considerando os aportes de Coelho (2014, p. 86), que a define como “o trabalho educativo que entretetece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio-historicamente falando, a formação humana”. Para a autora, essa formação exige boas condições de trabalho, com espaços dotados de possibilidades educativas. Logo, uma escola com tempo estendido, qualitativamente/pedagogicamente trabalhado, e com espaços potencialmente educativos propicia o desenvolvimento multidimensional dos alunos. Portanto, tempos e espaços são indissociáveis numa proposta de formação integral em tempo integral. É por essa razão que alguns autores apropriam-se da expressão tempo-espaço escolar.

Segundo Algebaile (2014, p. 247), “dentre os diversos insumos necessários à melhoria das condições de realização da escola pública e ao enfrentamento do caráter desigual que define a escola pública no Brasil, um dos recursos mais preciosos parece ser... o tempo”, o tempo largo. Porém, é válido reiterar que apenas o aumento do tempo não dá conta dessa melhoria, tampouco a ampliação de espaços por si só.

É necessário reforçar que o alargamento do tempo deve vir acompanhado de oportunidades de aprendizagem, espaços condizentes com a missão escolar, potentes práticas docentes, formação adequada para as funções demandadas pela escola de tempo integral e organização do seu trabalho pedagógico, como também considera Silva (2017c). O tempo qualitativo/estruturado, por suas possibilidades educativas/formativas, que podem possibilitar o desenvolvimento do estudante, decorrente da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, é o tempo defendido neste trabalho. De igual modo, é defendida a ampliação integrada de tempos, espaços e aprendizagens, no âmbito da escola de tempo integral.

A seção seguinte discute a ETI no contexto da história da educação brasileira.

## **2.2 As primeiras referências à educação integral (década de 1930) e as primeiras propostas e experiências de educação em tempo integral no Brasil (décadas de 1950 a 1980)**

De acordo com Saviani (2013) a história da educação formal brasileira inicia-se em 1549 com a chegada dos jesuítas no país, que exerceram o monopólio educacional nos dois primeiros séculos de colonização. Conforme esse autor, desse período até a década de 1920, a educação alicerçou-se em um ensino elitista e em uma concepção de educação como instrumento propulsor de desenvolvimento econômico e, ainda, como projeto de hegemonia.

O fato de que a educação era privilégio de um pequeno grupo e a necessidade de renovação teórico-metodológica do ensino vigente impulsionou a luta por outra educação, encabeçada pelos escolanovistas, a partir da década de 1930. Essa década é marcada pela ascensão dos processos de industrialização e urbanização brasileira sob o impulso da acumulação capitalista gerada pela cafeicultura. É nesse contexto de uma sociedade democrática que emergem as forças do movimento renovador no campo educacional, dentre elas a luta pela educação pública, laica e obrigatória.

De modo específico, foi no início da década de 1930 que uma nova educação, ou uma nova escola, foi idealizada por um grupo de estudiosos/educadores liberais que ficou conhecido como os Pioneiros da Educação Nova ou os escolanovistas. De acordo com Saviani (2008), as ideias do grupo materializaram-se num documento de política educacional, de 1932, chamado

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. “O Manifesto emerge como proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário” (SAVIANI, 2008, p. 77).

É importante destacar que, nessa década, houve importantes e polêmicas mudanças educacionais, a exemplo da Reforma Francisco Campos, que começa a tratar a educação enquanto uma questão nacional: em 1931, a reforma estabelece a criação do Conselho Nacional de Educação, regulamenta a organização do ensino secundário e do ensino superior no país, reestabelece o ensino religioso nas escolas públicas, organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador (SAVIANI, 2013). Todavia, juntamente à educação vigente naquela época, tal reforma constitui-se como pano de fundo para as críticas do movimento de renovação, que defendia, à luz dos princípios liberais, a organização de um sistema de ensino orgânico, unificado e de qualidade. Segundo Araújo (2013), esse movimento expressava a posição em defesa do nacionalismo da educação.

Numa tônica crítica, Saviani (2008) afirma que esse movimento visava a superar as ideias tradicionais pelo ideário da Pedagogia Nova, ao mesmo tempo que objetivava exercer a hegemonia do campo pedagógico, travando, assim, uma disputa com os católicos/conservadores.

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Para além dessa disputa, das críticas, resistências e contradições do movimento – que não são objetos de discussão deste trabalho –, cabe destacar que, dentro desse plano de reconstrução educacional, que focava o acesso, a gratuidade, o laicismo e a obrigatoriedade da educação, bem como a reorganização didático-pedagógica da escola, estava a proposta de uma formação completa, idealizada especialmente por Anísio Teixeira. Para ele, o objetivo da escola seria o de propiciar “o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de todas as crianças, adolescentes e jovens” (SAVIANI, 2013, p. 295).

No entanto, é válido destacar, assim como Gadotti (2013), que, na Antiguidade, Aristóteles já falava em educação integral. Também Marx já se referia a ela ao considerar a educação omnilateral ou politécnica. Contudo, no campo educacional brasileiro, encontra-se em Anísio Teixeira sua melhor formulação, até mesmo devido às propostas idealizadas e implantadas, como veremos adiante.

As correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Na visão de Cavaliere (2002), essa ampliação visava a reformular a escola para que esta cumprisse a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas, tendo em vista a igualdade social. Nosella (2016, p. 54) afirma que essa “proposta de escola única [...] propunha uma escola igual para todas as crianças e jovens a despeito de suas diferenças sociais”. É válido destacar que a ideia de escola única/unitária surge a partir da condenação da dualidade escolar e em prol de uma educação humanista de elevada qualidade para todos, conforme destaca Gramsci.

Nessas perspectivas, a educação integral ou a formação completa havia sido pensada pelo movimento de renovadores como um instrumento de desenvolvimento global do indivíduo, o que não estava dissociado de uma escola de tempo integral, que articulava educação e desenvolvimento. Segundo Cavaliere (2002), buscava-se naquela renovação uma religação da educação à vida em sua plenitude, a partir de uma escola que intervisse de modo mais profundo e abrangente na educação dos estudantes. Em sua visão, o movimento renovador buscava por meio dessa formação global adequar a escola para superar antagonismos sociais ou diminuir os conflitos daquela sociedade urbana-industrial – a concepção de escola como redentora da humanidade –, como também declara Saviani (2013). Corroborando esses autores, Limonta (2014) reconhece essa articulação ao enfatizar que

[...] a educação integral passa a ser um elemento evidente nesta discussão quando é apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como modelo ideal de escolarização, entendendo que na formação completa da criança estaria o embrião do adulto civilizado, capaz de alavancar o desenvolvimento do país. Pode-se dizer que a partir daí a ideia de educação integral anunciada pelos pioneiros sempre esteve nos horizontes políticos e pedagógicos, mas efetivamente nunca se concretizou (LIMONTA, 2014, p. 124).

Essa pretensão da Escola Nova em relação à formação completa (integral) e, por isso, a defesa da ampliação do tempo escolar no Brasil, “só se tornou realidade para número muito restrito de pessoas, já que apenas os filhos das famílias das camadas médias mais abastadas e das elites puderam ter acesso às poucas escolas bem equipadas e organizadas nos moldes propostos” (PARO *et al.*, 1988, p. 190).

Embora esse plano de reconstrução da educação brasileira não tenha sido concretizado em sua totalidade, contribuiu muito para que a educação pudesse ser pensada em outra lógica política, organizacional e filosófica a partir da década de 1930. Tanto é que na Constituição de

1934 houve a incorporação de algumas das propostas daquele movimento renovador, sobretudo ligadas ao acesso à educação, à educação pública e laica como direito de todos e ao ensino primário integral gratuito.

Conforme Limonta (2014) e Brasil (2009), nessa década outros movimentos já refletiam sobre a questão da educação integral, a exemplo dos movimentos Integralista e Anarquista.

Para o Movimento Integralista as bases da Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora (BRASIL, 2009, p. 15).

A década de 1940 é iniciada com algumas reestruturações educacionais chamadas de Reformas Capanema que, no fundo, reforçavam o caráter dualista da educação brasileira: o ensino secundário às elites, e a profissionalização aos pobres (SAVIANI, 2013). Neste contexto, é promulgada em 1946 a nova Constituição Brasileira, que atribuía ao governo a responsabilidade de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. A partir daí, iniciou-se a elaboração de um anteprojeto por lideranças educacionais que representavam tanto o movimento de renovação (a maioria) quanto os conservadores – a corrente católica. Em meio a um contexto de conflitos e muitas discussões entre os defensores da escola pública (renovadores) e os da escola privada (conservadores) – que durou mais de uma década –, a LDB é promulgada em 1961.

Embora divergente do projeto original em muitos dos seus dispositivos, a LDB incorporou parte das propostas do movimento renovador, como algumas questões concernentes à organização da escola, à renovação paulatina no ensino, à expansão da escola pública e da alfabetização de crianças e adultos. Além do mais, fez referência à formação integral, ao estabelecer em seu Artigo 1º que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tem por fim o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum, dentre outras proposições. Entretanto, com caráter liberal, essa legislação serviu para acentuar a marginalização/segregação educacional por meio de uma educação desigual no seio das diferenças entre a escola pública e a privada.

Tendo em vista a finalidade da educação que se voltava ao desenvolvimento integral do indivíduo, surgem nas décadas de 1950 e 1960 as primeiras propostas e experiências educacionais de ETI no Brasil. A primeira, na década de 1950, foi a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado em Salvador-BA, cujo projeto foi idealizado por Anísio Teixeira à luz dos princípios pedagógicos de John Dewey. Sua proposta inicial era recuperar a escola pública primária a partir da construção de quatro Escolas-classe de nível primário, com

funcionamento em dois turnos, e uma Escola-parque destinada às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos (de baixa renda) completavam sua educação, em horário diverso. Pretendia-se oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo (EBOLI, 1969).

De acordo com Teixeira (1959), era preciso que a escola fornecesse às crianças um programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimento, visto não ser possível educá-las no grau de desnutrição e abandono em que viviam. Por esse caráter assistencialista, o CECR foi chamado de Centro de Educação Popular.

A experiência do CECR, ao centrar-se nas camadas populares e em sua formação, antecipa de certa forma, as questões que se farão presentes, incisivamente, nas décadas posteriores, quando se procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população (PARO *et al.*, 1988, p. 192).

Para Silva (2017b), a experiência de ETI a partir da Escola-parque na Bahia

[...] desenvolveu uma modalidade de educação pública baseada na ampliação das funções da escola [...] O forte apelo pela valorização e transformação da educação escolar decorria de consequências do processo de urbanização e industrialização e da crescente e cada vez mais visível desigualdade social [...] Desenvolveu a concepção de educação pragmática, com características nitidamente desenvolvimentistas, voltadas para o progresso do Brasil frente à constituição de uma nova ordem técnico-industrial (SILVA, 2017b, p. 37-38).

A segunda experiência de ETI no Brasil, na década de 1960, também foi uma Escola-parque, idealizada por Anísio Teixeira. Tal experiência fez parte do Plano de Construções Escolares de Brasília, que previa a construção e funcionamento do Centro de Educação Elementar, compreendendo “pavilhões de ‘jardim de infância’, de ‘escola-classe’, de ‘artes industriais’, de ‘educação física’, de ‘atividades sociais’, de ‘biblioteca escolar’ e de ‘serviços gerais’. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil” (TEIXEIRA, 1961, s.p). O projeto previa que o aluno frequentasse diariamente a Escola-classe em um período e a Escola-parque em outro, como no CECR.

Para o educador, as escolas-parque destinavam-se a completar a tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho. Entretanto, essa organização escolar em turno (Escola-classe) x contraturno (Escola-parque) caracteriza-se, segundo Coelho (2009, p. 91), enquanto uma “concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente”, até porque a ampliação do tempo escolar tem um caráter complementar, que repercute num trabalho fragmentado/desintegrado.

Já a terceira experiência de ETI foi a que ocorreu nos Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo, também na década de 1960. Segundo Tamberlini (2016, p. 124), esse colégio, “visando a propiciar educação integral a seus alunos, elaborou um currículo nuclear e interdisciplinar, composto por disciplinas de formação teórica e direcionadas para o trabalho, com vistas ao entendimento e intervenção na realidade”. Vale destacar que, nas pesquisas realizadas, não foram encontradas outras informações para embasarem a discussão acerca dessa experiência.

O período de transição do regime democrático para o regime militar no Brasil, ainda na década de 1960, é marcado pela crise da Escola Nova, pelo advento de um novo ideário conhecido como Tecnicismo, que aos poucos foi substituído pelas correntes críticas (SAVIANI, 2013). Ao longo dessa década, o contexto brasileiro é marcado pela internacionalização da economia. Diante disso, a educação passou a ter uma função fundamental, numa sociedade em que as taxas de analfabetismo e o número de crianças fora da escola eram altas, a urbanização era intensa e a industrialização acelerada, demandando mão-de-obra qualificada. A educação, ou a melhoria no nível de escolarização da população brasileira, era, assim, coeficiente de desenvolvimento socioeconômico do Brasil frente a tais entraves. Colocou-se a educação a serviço do capital, pois era preciso melhorar a qualidade/produtividade da educação brasileira para o país desenvolver-se.

Realiza-se, nesse contexto, a reforma universitária de 1968 voltada especialmente à expansão, racionalização, autonomia, integração e flexibilização da universidade. Na visão de Saviani (2013, p. 374), os militares “buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”. Aprova-se também, à luz do autoritarismo, uma nova LDB por meio da Lei nº 5.692/71 (Ensino de 1º e 2º Graus), cuja ênfase estava na profissionalização – obrigatória – no 2º Grau, com vistas à formação e qualificação para o trabalho.

O período militar é marcado por muitas reformas que, em última instância, não mudaram muita coisa, mas vale apontar a questão de maior destaque: a expansão do ensino, embora com impactos na qualidade educacional. Para Saviani (2013), por exemplo, as duas décadas de regime militar, especialmente pelo fracasso de suas propostas, contribuíram para intensificar o caos na educação brasileira e aumentar o caráter excludente do ensino, a partir das mudanças ocorridas no Ensino Superior e no 2º Grau.

A nova LDB menciona a educação integral, ao destacar que o ensino de 2º Grau destinava-se à formação integral do adolescente. Diferente da LDB anterior (1961), que estabeleceu

como o fim de toda a educação nacional essa formação, a nova restringiu essa finalidade (ao menos no plano legal) apenas à segunda etapa do ensino básico, situando o trabalho/ a formação profissional como uma dimensão da formação plena do indivíduo.

No início da década de 1980, cresce a insatisfação popular, assim como as pressões pela volta à democracia/ ao Estado Democrático (VIEIRA; FARIAS, 2011), que, a passos lentos, é restabelecida ao longo dessa década. Nesse contexto, é aprovada em 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil. Nela, destina-se a primeira seção do Capítulo III à Educação, com significativa ênfase no direito e no acesso à educação. No que tange à educação integral, o documento dispõe, no Art. 205, que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Note-se que aqui há o retorno da educação integral como finalidade de toda a educação, assim como constava na LDB de 1961. Contudo, importa destacar que, ao longo do governo militar até o início do período de redemocratização brasileira, há uma lacuna na implementação de projetos de escolas de tempo integral no país (SANTOS, 2018b).

A partir da abertura política na década de 1980, houve algumas experiências na direção de uma possível universalização da escola em tempo integral, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) no Rio de Janeiro (CAVALIERE, 2007). De acordo com a autora, o debate acerca da jornada em tempo integral eclodiu nessa década, no contexto de implementação dos CIEP's nesse Estado (CAVALIERE, 2006), cujo papel, na prática, era essencialmente assistencialista (cuidar e proteger). Sobre essa política, de igual modo, Maurício (2006) declara que

[...] propôs uma escola de horário integral que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida [...] Durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

De acordo com Limonta (2014), na mesma década (em 1986), o governo de São Paulo implementou o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em escolas estaduais, que consistia num programa em que, durante o turno em que estavam regularmente matriculados, os alunos de baixa renda frequentavam as aulas normalmente em sua escola; no contraturno, permaneciam na escola ou dirigiam-se às entidades conveniadas, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades complementares (FERRETI; VIANNA; SOUZA, 1991). De acordo com Silva (2017b), o PROFIC caracteriza-se enquanto uma



[...] proposta reparadora das condições impostas pelo modo de produção capitalista, ou seja, pela estrutura social vigente, e mantenedora do conformismo populacional, a partir de uma estratégia assistencialista, em detrimento de uma educação emancipatória (SILVA, 2017b, p. 51).

Segundo Paro *et al.* (1988), tanto os CIEP's quanto o PROFIC trazem a preocupação com a universalização da instrução pública, embora esta não tenha se efetivado na prática, ocorrendo de forma muito diversa. Para Santos (2018, p. 35) “essas duas tentativas de educação de tempo integral evidenciam uma dualidade de forma antagônica entre a escola de tempo integral e, em outra faceta, o aluno em tempo integral”. A autora baseia a consideração nos seguintes fundamentos de Cavaliere (2009):

No primeiro (CIEPs), a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo (PROFIC), a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53, acréscimos meus).

Nota-se que a escola de tempo integral das décadas supracitadas constituía um instrumento reparador dos problemas sociais, sobretudo daqueles que afetavam o desempenho escolar dos estudantes. Por isso vemos muito fortemente, nas propostas e nas práticas, o caráter assistencialista das escolas com jornadas ampliadas. O que acontece nessa perspectiva é que a escola deixa de desempenhar sua função central, a de desenvolver plenamente o estudante e prepará-lo para o exercício da cidadania, para acolhê-lo. Como afirma Libâneo (2014), a escola passa a ser lugar de acolhimento social, e não de ensino-aprendizagem.

Ora num formato e com certo sentido, ora noutra, foi mais precisamente a partir da década de 1980 que o discurso acerca da educação integral em tempo integral acentuou-se. Na próxima seção, é abordada a trajetória histórica da educação brasileira no período entre 1990 e 2020, destacando os projetos/programas educacionais que, agora, estão sob o domínio neoliberal, cujos princípios são economicistas.

### **2.3 A educação brasileira no final do século XX e os primeiros vinte anos do século XXI: expansão de escolas de tempo integral à luz do domínio neoliberal**

A década de 1990 é marcada pelo período de redemocratização brasileira e de mudanças nos âmbitos social, econômico, político e cultural, fortemente influenciadas pelo processo de globalização, que trouxe diversos impactos à educação, inclusive negativos. Um deles foi o alinhamento do país com a agenda de organismos internacionais, a partir dos acordos firmados

nas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos, por exemplo. De acordo com Suess e Silva (2019, p. 23), nesse período nota-se o avanço do neoliberalismo na legislação educacional brasileira: “o pacote do Banco Mundial que previa a universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, bem como a descentralização da gestão, com forte caráter neoliberal, influenciou quase todas as políticas públicas pós Constituição de 1988”.

Essas considerações também são apontadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Freitas (2014), Giroto (2017), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), e Apple (1994; 2001), ao destacarem que o enfoque educacional passou a ser o aumento da competitividade, a melhoria do padrão de qualidade, a construção de escolas eficientes, tendo a racionalidade econômica e as perspectivas neoconservadoras como forças movedoras das políticas e reformas.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) é um exemplo de política dessa natureza, pois foi elaborado para cumprir metas e/ou diretrizes estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990. O objetivo do plano era melhorar a qualidade da Educação Básica do Brasil, universalizar a educação fundamental, erradicar o analfabetismo e ampliar o nível de escolarização da população. Em suma, sua finalidade era universalizar com qualidade o ensino básico (BRASIL, 1993).

De acordo com Silva (2017b), os acordos firmados decorrem do entendimento de que a educação é

[...] uma área estratégica para o desenvolvimento e manutenção do capital financeiro global e da ordem social, focalizando em problemas gerados ou potencializados pela própria estrutura social, tais como o desemprego, abandono, fome, pobreza, violência, miséria, ignorância, doença, reprovação e evasão escolar, analfabetismo, exploração, etc., aos quais estão sujeitas as crianças e os adolescentes do Brasil (SILVA, 2017b, p. 54-55).

Nessa perspectiva, a qualidade da educação e o acesso e permanência na escola têm sido o foco das políticas educacionais desde o ano 1990, período de expressiva guinada direitista na educação (APPLE, 2001), cujo objetivo se volta às demandas econômicas da sociedade globalizada e do mercado competitivo. Afinal, como pontua Demo (2012), a ignorância do povo e/ou o atraso de uma sociedade não geram produtividade econômica, conseqüentemente não geram lucro. Por isso, a produtividade moderna da economia se conecta intrinsecamente à questão educativa, visto que esta se torna parte de um mecanismo de troca de mercado, afirma Apple (2001).

Há, nisso, uma conexão entre capital, trabalho e educação, em que o aluno figura como capital humano. “O mundo é intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos – em sua condição de futuros trabalhadores – devem ser dadas qualificações e disposição para competir eficiente e efetivamente” (APPLE, 2001, p. 45). É nesse contexto que se insere o domínio neoliberal sobre a educação, o que leva o autor a afirmar que estão educando à direita, com busca incessante por melhoria no padrão de qualidade e forte controle central sobre o currículo, sobre a pedagogia e sobre a avaliação, tendo em vista o desenvolvimento das forças produtivas e econômicas.

É preciso refletir sobre o conceito de qualidade apontado nos discursos/textos oficiais, à luz das perspectivas neoliberais. Percebe-se que a qualidade almejada é aquela que se traduz em bons índices educacionais, pois contribui para o projeto de tornar a economia mais competitiva. O foco, nesse contexto neoliberal, é a dimensão quantitativa/numérica, não a qualitativa. Desse modo, o padrão de qualidade passa a ser definido pelo bom desempenho alcançado pelos estudantes especialmente nas avaliações em larga escala (outro mecanismo direitista na educação). Os instrumentos avaliativos, então, tornam-se definidores de qualidade, e a finalidade da educação deixa de ser a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e passa a orientar-se pelas demandas de caráter político-econômico, que são mensuráveis (e ao mesmo tempo questionáveis). Nesse sentido, concordo com Libâneo (2013b) ao defender uma educação de qualidade social voltada à formação de cidadãos, que se refere àquela

[...] que promove *para todos* os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2013b, p. 62).

O projeto de universalização do ensino, a busca por melhorias no padrão de qualidade e eficiência, o foco nos objetivos escolares, no currículo, na pedagogia e na avaliação são, portanto, desdobramentos da penetração do neoliberalismo e do neoconservadorismo no campo educacional. Para Apple (2001), as consequências dessas políticas são, dentre tantas outras, o policiamento/controle e intensificação do trabalho docente, a perda de autonomia desse profissional, sua desqualificação e aumento da culpa em relação aos resultados alcançados, ampliação das desigualdades educacionais, estratificação, ataques à escola pública e a esses profissionais e alocação do dinheiro público para a esfera privada, ou a mercantilização do ensino.

No que se refere à universalização e à busca pela melhoria da qualidade escolar, e relacionando-as à ETI, Brandão (2009) afirma que o acesso à escola não garante cidadania

escolar. Logo, a ampliação do tempo escolar, por si, não garante melhorias no campo educacional, tampouco aprendizagem e desenvolvimento pleno do indivíduo. Na concepção de Coelho (2009, p. 93), “a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno”. Essa é a qualidade a ser visada em primeiro plano no campo educacional, pois, como considera Silva (2017c. p. 41), “a perspectiva de tempo a ser assumida na educação integral é de tempo qualitativo”, voltada à formação integral. Desse modo, o foco é o processo, não o resultado.

Voltando ao percurso histórico, na década de 1990 também foi regulamentado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990), que estabelece uma ampla rede de proteção e de direitos a esses sujeitos, incluindo o direito à educação, com vistas à formação plena. E, nessa perspectiva, a política de ETI desempenha um papel importante, especialmente no que tange à garantia de acesso e permanência na escola e ao desenvolvimento dos alunos.

Além disso, é aprovada a nova LDB por meio da Lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, agora organizada em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Ela traz uma série de medidas para garantir o direito à educação e melhorar a sua qualidade, por isso chamadas de políticas de qualidade, como as denominam Vieira e Farias (2011). Segundo as autoras, são exemplos dessas políticas: i) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério; ii) a descentralização do ensino; iii) as políticas de avaliação em larga escala; iv) as mudanças curriculares por meio dos PCN's; v) e a ampliação e criação de programas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007.

Ao escrever sobre a nova LDB, Demo (2012) afirma que nela há ranços e avanços. Nesse sentido, pode-se dizer que, dentre os avanços ou as faces positivas, pensadas à luz da qualidade da educação, está a educação integral e em tempo integral. A LDB em questão estabelece os seguintes dispositivos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.  
Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...] Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, s.p).

Após tal promulgação, viu-se no país o desenvolvimento de diversas experiências, propostas ou programas educacionais que se voltaram à ETI, observados, principalmente, os princípios dos Fóruns Mundiais de Educação. A ampliação do tempo escolar configurou-se como um mecanismo de universalização, inclusão e qualidade educacional, especialmente da qualidade da educação pública de nível básico.

Como exemplos desses programas, podem ser citados: i) os CIEP's no Rio Grande do Sul, implementados na década de 1990 aos moldes dos CIEP's do Rio de Janeiro; ii) os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC's), instituídos em 1991 em âmbito federal, que em 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC's); iii) o Programa dos Centros de Educação Integrada (CEI's), implementado em 1992 em Curitiba; iv) e o Projeto Bairro-Escola, iniciado em São Paulo no final da década de 1990 e estendido a outros estados como Minas Gerais e Rio de Janeiro nos anos 2000, tendo o bairro/ a comunidade como ambiente de aprendizagem.

A ETI ganhou força no Brasil a partir do ano 2000, quando se acentuou consideravelmente o discurso acerca da erradicação da pobreza e da melhoria da qualidade da educação. A aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001, também decorrente do segundo Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar (2000), enquanto uma reafirmação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), é um exemplo dessas políticas definidas por organismos internacionais e assumidas pelo governo como compromisso.

Dentre as metas estabelecidas no PNE (2001-2010), estava a ampliação progressiva da jornada escolar, com vistas à ampliação de escolas de tempo integral, de modo a abranger um período de, pelo menos, 7h diárias. Tal ampliação, voltada às escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, visava principalmente a atender às crianças de baixa renda, diminuir as desigualdades sociais, universalizar o ensino/ ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem e minimizar a repetência.

Nesse PNE, enfatizou-se a integralização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Baseado nos estudos de Kuenzer (2010), Rodrigues (2016, p. 91) considera que o período entre 2001 e 2010 foi uma década perdida para o Ensino Médio, “dada a ausência na definição de metas, indicadores, mecanismos de financiamento, responsabilidades e pela falta de dados que apresentem sua concretude de forma transparente”. Na verdade, a pouca atenção dispensada a essa etapa em termos de programas e políticas públicas educacionais lamentavelmente é histórica, não específica do período supracitado. Nas palavras de Nosella (2016, p. 51): “se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o Ensino Médio o é mais ainda”. Porém, há de se destacar que as deficiências educacionais se relacionam também aos problemas

estruturais do país: pobreza, desigualdades de renda e outros fatores sociais e econômicos, como considera Apple (2001). Para esse autor, tais fatores têm o poder de determinar o sucesso ou o fracasso educacional, de modo geral, e dessa etapa de ensino, de modo específico.

Nas perspectivas mencionadas, foram implementadas, em todo o país, propostas que transformaram escolas comuns em escolas de tempo integral, ou que propiciaram a ampliação da jornada escolar por meio do estabelecimento de parcerias. Cabe destacar que essa expansão também se deve ao repasse de recursos financeiros para as escolas com jornada em tempo integral, o que se deu pela Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação. Dentre os mais variados projetos e programas desenvolvidos no Brasil na primeira década do século XXI, é possível destacar os elencados no Quadro 2:

**Quadro 2** – Projetos e programas de educação em tempo integral no Brasil (2001-2008).

Ano	Local	Programa/Projeto
2001	Paraná	Programa de Educação Integral
2001	Brasil	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)
2001	São Paulo	Centros Educacionais Unificados (CEU's)
2003	Brasil	Programa Segundo Tempo
2005	Santa Catarina	Escola Pública Integrada
2005	Minas Gerais	Programa Aluno de Tempo Integral
2005	São Paulo	Programa São Paulo é uma Escola
2006	São Paulo	Programa Escola de Tempo Integral
2006	Belo Horizonte	Programa Escola Integrada (PEI)
2006	Nova Iguaçu	Projeto Bairro-Escola
2006	Goiás	Projeto Escola Estadual de Tempo Integral (EETI)
2007	Belo Horizonte	Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI)
2008	Brasil	Programa Mais Educação

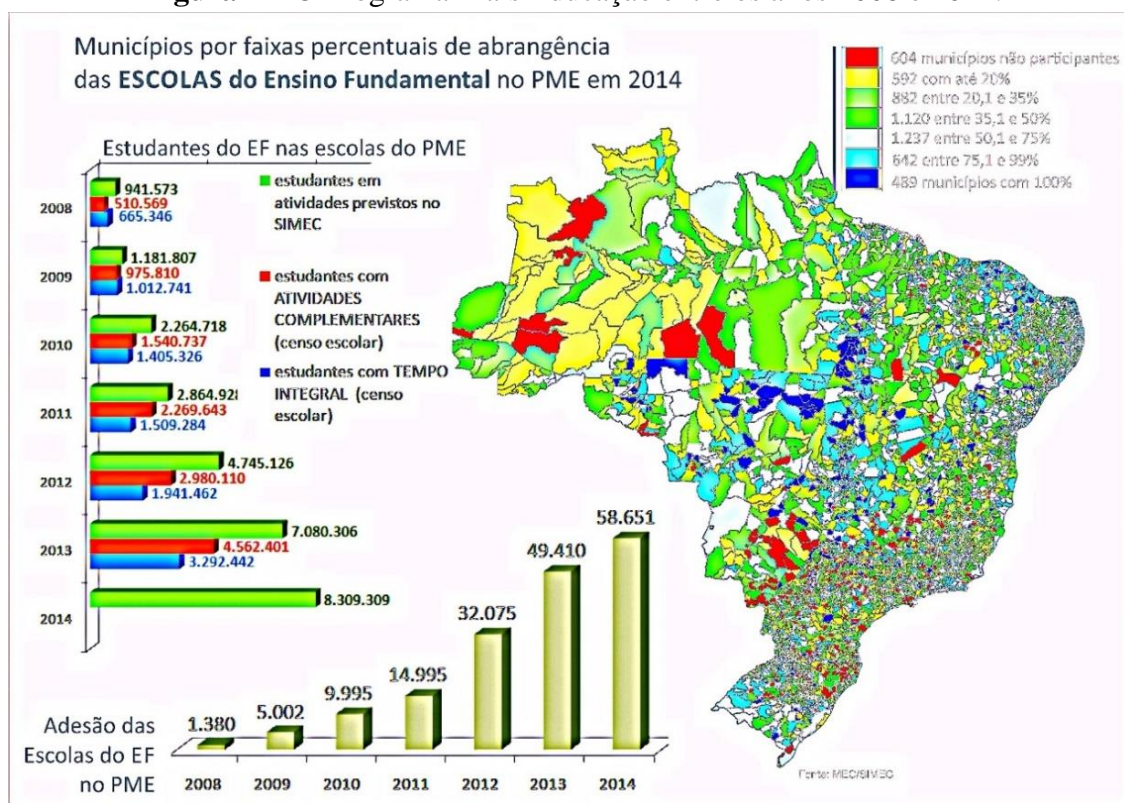
Fonte: BRASIL, MEC (2012); CAVALIERE (2009; 2007; 2006; 2002). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2020).

Além dessas, outras experiências foram desenvolvidas nos microcontextos das cidades e municípios brasileiros. É válido destacar que a pesquisa foi feita até o ano de 2008, em razão de parte das escolas públicas no país (prioritariamente as de baixo IDEB) terem aderido ao Programa Mais Educação e ampliado a jornada aos seus moldes, no âmbito da Educação Básica.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2012, s.p).

Criado na perspectiva de ampliar o direito à Educação Básica ou universalizar a educação e, com isso, erradicar a pobreza e diminuir as desigualdades sociais, bem como com o objetivo de melhorar a qualidade e/ou os índices da educação brasileira, o Programa inicia em 2008 com a adesão (não obrigatória) de 1.380 escolas, atendendo a 386.000 estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2014a), e alcançando, em 2014, a abrangência mostrada na Figura 2:

**Figura 2 – O Programa Mais Educação entre os anos 2008 e 2014.**



Fonte: BRASIL, MEC (2014b).

Em 2017, o Programa foi reformulado e se tornou o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, que passa a focar a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no âmbito do Ensino Fundamental. Diversas críticas foram feitas devido às fragilidades do Programa, dentre elas: i) “o Programa Mais Educação não se constitui como uma experiência de Educação Integral, mas sim como uma experiência de Educação em Tempo Integral” (ANDRADE, 2019, p. 105); ii) a penúria da escola pública como os limites da infraestrutura, o estreitamento curricular e a fragilidade das parcerias constroem o alcance das metas do Programa (SORDI, 2019); iii) “os programas educacionais de contra turno, mais especificamente o “Mais Educação” [...] constituem ataques a todas as conquistas da Educação Básica na história da educação brasileira

(SANTOS, 2018b, p. 35); iv) o Programa Mais Educação foi “executado parcialmente, contradizendo os princípios da Educação Integral em detrimento dos preceitos universais formulados por instituições de crédito financeiro internacional” (SILVA, 2017b, p. 157).

Pelo caráter assistencialista do Programa Mais Educação, vê-se, mais uma vez, a apropriação da educação como um dos principais meios determinantes de reparos dos problemas sociais, como também considera Brandão (2009, p. 104): “saúde pública e higiene, no início do século 20; desenvolvimento econômico e social, a partir dos anos 50; e violência e marginalidade, mais recentemente”. Para Apple (2001, p. 101), é uma ilusão supor que as escolas podem resolver esses problemas sozinhas: “[...] Só atacando esses problemas em conjunto é que é possível haver algum progresso substantivo”.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 aprova o atual PNE, com vigência até o ano 2024. Dentre as suas diretrizes, estão a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, o documento estabelece, dentre outras, a seguinte Meta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014c, s.p). Para concretizá-la, foram definidas 9 estratégias, dentre elas:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014c, s.p).

Um ponto importante nesse plano, enquanto reiteração do PNE 2001-2010, foi a ampliação da jornada de professores em uma única escola, fator que, a meu ver, favorece a qualidade do processo de ensino-aprendizagem pela dedicação exclusiva, pelo envolvimento e pela acentuação do vínculo desse profissional com a instituição. Outro ponto relevante foi a previsão de oferta da ETI (pelo menos no plano legal) a toda a Educação Básica, não somente às duas primeiras etapas, como previa o plano anterior.

No ano 2015, sob a organização da UNESCO, realizou-se na Coreia do Sul o terceiro Fórum Mundial de Educação, no qual definiu-se nova agenda internacional da educação para os próximos 15 anos, até 2030. Dentre as pautas, estavam o direito à educação, a equidade na educação/ educação igualitária, a qualidade da educação, a educação inclusiva e a educação ao longo da vida. Tal qual os outros fóruns, reforçou-se a relevância da educação como propulsora



do desenvolvimento. Assumidos os compromissos então firmados, e tendo como princípio norteador das políticas educacionais o Plano Nacional de Educação, aprova-se em 2017 a Lei nº 13.415/2017. Como já dito, além de alterar as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, ela institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Essa Lei foca o Ensino Médio em razão dos gargalos existentes nessa etapa de escolarização, dentre eles: baixos índices de aprendizagem e consideráveis taxas de repetência e abandono escolares (BRASIL, 2018a). Diante de tais questões, a Lei instituiu uma reforma em sua organização e estrutura. Dentre os seus dispositivos, destacam-se: i) o aumento progressivo da carga horária mínima anual, passando de 800h para até 1.400h; ii) a formação integral do aluno, com vistas à construção de seu projeto de vida e à sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; iii) a formação técnica e profissional; iv) e o repasse de recursos financeiros para o atendimento de escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral, prioritariamente em regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação dessa etapa de escolarização (BRASIL, 2017).

Tal dispositivo legal, como mencionado anteriormente, recupera princípios previstos na Reforma Capanema e reforça a dualidade ou a falta de identidade do Ensino Médio brasileiro, que é histórica: preparar o estudante para o prosseguimento de estudos – para a universidade (caráter propedêutico) – e prepará-lo para o mundo do trabalho – para o mercado (caráter profissionalizante). Como consideram Arroyo (2014) e Krawczyk (2014), sem identidade própria ou clara, esse nível de ensino acaba tendo como referência as demandas de um nível superior cada vez mais hierarquizado e atrelado às demandas do mercado.

Na concepção de Nosella (2016, p. 53), “a atual apologia e ampliação do Ensino Médio profissionalizante são uma declaração implícita da falência e do abandono do Ensino Médio regular, ao mesmo tempo em que expressam o agravamento da dualidade social e escolar”. Para o autor, o Estado deve priorizar um Ensino Médio não profissionalizante (até porque muitos estudantes não têm clareza da profissão que desejam seguir nesse período), focalizando sua atenção à promoção de um ensino de elevada qualidade e de amplo espectro cultural, à construção de um Ensino Médio humanista. Afinal, ele reforça que “o Ensino Médio representa a fase escolar de importância estratégica na formação de uma pessoa e da própria nação” (NOSELLA, 2016, p. 93).

A partir da Lei nº 13.415/2017, verificou-se o aumento do número de escolas públicas de Ensino Médio com jornadas ampliadas, levando a um crescimento considerável de matrículas em tempo integral no Brasil, como pode ser verificado na Tabela 1:

**Tabela 1** – Percentual de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil (2015-2019).

Ano	Dependência Administrativa					
	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2015	16,7%	19,4%	2,5%	5,9%	6,3%	3,5%
2016	9,1%	10,5%	2,0%	6,4%	6,7%	3,8%
2017	13,9%	16,3%	2,1%	7,9%	8,4%	3,9%
2018	9,4%	10,9%	2,2%	9,5%	10,3%	4,0%
2019	9,4%	10,9%	2,5%	10,8%	11,7%	4,8%

Fonte: BRASIL, INEP (2020a).

Segundo o INEP, tendo como referência o Censo Escolar 2019,

[...] em 2015, 5,9% dos matriculados no ensino médio permaneciam sete horas diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral. Esse percentual vem se elevando, consistentemente, nos últimos anos, chegando a 10,8% em 2019. A proporção de matrículas de tempo integral é maior na rede pública (11,7%) do que na privada (4,8%). Desde 2015, a proporção de matrículas da rede pública classificadas como de tempo integral aumentou 5,4 p.p. (BRASIL, 2020b, p. 34).

A queda que se vê no percentual de matrículas no âmbito das escolas públicas de Ensino Fundamental, em 2016 e em anos posteriores, se deve à falta de investimentos financeiros no Programa Novo Mais Educação, que teve suas atividades encerradas em dezembro de 2019, segundo informou a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2020).

Faz-se necessário destacar os discursos da BNCC e das novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio acerca da educação integral. De modo geral, a BNCC sublinha o compromisso com a educação integral ao salientar que a Educação Básica

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018a, p. 14).

De acordo com esse documento, o papel da escola extrapola a disseminação de conhecimentos ou o desenvolvimento intelectual. Também é sua função acolher o estudante, reconhecendo-o em suas individualidades, ao promover aprendizagens de acordo com suas necessidades, interesses e possibilidades. No que tange ao Ensino Médio, a BNCC enfatiza isso ao destacar que a escola deve acolher as juventudes, estimular o exercício do protagonismo juvenil e comprometer-se com sua formação integral e com os seus projetos de vida (BRASIL, 2018a).

As novas DCNEM's, atualizadas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, dispõem que, dentre outros princípios, o Ensino Médio será orientado pela “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018b, p. 1). Elas definem a formação integral como o

desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018b, p. 1).

As DCNEM's estabelecem ainda que a organização curricular do Ensino Médio deve “considerar que a educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 2018b, p. 5). Aqui, há a consideração de que uma formação integral não ocorre apenas com o aumento da jornada ou do tempo escolar, mas na ampliação integrada de tempos, espaços (não necessariamente os da escola) e oportunidades de aprendizagens. É o que também afirma Silva (2017c): o trabalho pedagógico em escolas de educação integral desenvolve-se em diferentes espaços e tempos. Contudo, espera-se que, de fato, as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento sejam ampliadas conforme o aumento do tempo escolar estabelecido pela Reforma.

Em suma, é possível verificar que a ETI esteve e está em processo de consolidação, paulatinamente, ao longo da história da educação brasileira. Neste capítulo, vimos que as primeiras referências à educação integral surgem na década de 1930, com os Pioneiros da Educação Nova, tendo as primeiras propostas e experiências de ETI entre as décadas 1950 e 1980. A discussão evidenciou que a maioria dessas propostas tinham um caráter assistencialista, tendo sido a partir do final do século XX, sobretudo pelas dinâmicas do processo de globalização e dos interesses sociais, políticos e econômicos desse fenômeno, à luz do domínio e/ou da racionalidade neoliberal, ou da conexão entre capital, trabalho e educação, que se expandiram as políticas educacionais voltadas à implementação de escolas públicas de tempo integral no Brasil. Com isso, percebe-se o poder da reestruturação produtiva (e a demanda por qualificação e acumulação) na redefinição das políticas educacionais, nas quais a escola de tempo integral está inserida. Conforme Nosella (2016), há um movimento dialético entre a estrutura econômica social e a superestrutura educativa. Do mesmo modo, há uma relação entre os problemas sociais e a expansão dessas escolas, quando, numa visão compensatória social, a educação é tida como fonte de mudanças nesse campo (CAVALIERE, 2014).

A seguir, descrevo o processo de implementação da política de ETI em Goiás, no âmbito do Ensino Médio.

## **2.4 A implementação do tempo integral em escolas públicas de Ensino Médio do estado de Goiás**

A história da ETI na rede estadual de Goiás é recente, tendo sido implementada em 2006 em escolas públicas do Ensino Fundamental, com o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), e em 2013 em escolas públicas de Ensino Médio, por meio do Programa Novo Futuro. Como o objeto desta pesquisa se circunscreve ao Ensino Médio, discorre-se acerca da implementação do tempo integral no âmbito dessa etapa.

Tal implementação e sua expansão decorreram do compromisso firmado no Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul no ano 2010; do Pacto pela Educação de Goiás (2012-2015); das disposições do Plano Nacional de Educação 2014-2024, especialmente referente à Meta 6 (oferecer ETI em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica); da Lei nº 13.415/2017; e do Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), particularmente em cumprimento da Meta 3 (ampliar a oferta da ETI em 50% das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, 25% das matrículas até o final da vigência do Plano) e da Meta 5, estratégia 5.12 (ampliar de forma gradativa a ETI nas unidades escolares de Ensino Médio, provendo essas escolas de toda a infraestrutura necessária).

Legalmente, a implementação do tempo integral em escolas de Ensino Médio na rede pública do estado de Goiás ocorreu pela Lei nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu os CEPI's no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e o regime de dedicação plena e integral dos professores do Ensino Médio, cuja permanência na unidade escolar passou a ser de 40h semanais. Pela referida Lei, são considerados Centros de Ensino em Período Integral

[...] as unidades escolares de turno integral que têm como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios (GOIÁS, 2012a, s.p).

O Programa Novo Futuro, enquanto implementador da ETI na rede estadual de ensino no âmbito do Ensino Médio, tinha como referências as experiências educacionais e pedagógicas vivenciadas principalmente pelo estado de Pernambuco, mais precisamente por meio do Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Nesse processo, destaca-se que a Seduc-GO contou com a assessoria e/ou parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

Cumprе salientar que o estado de Pernambuco, também em parceria com o ICE, tornou-se inspiração para outros estados brasileiros além de Goiás, como o Acre, Amapá, Amazonas,

Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins, devido ao sucesso alcançado com os novos modelos pedagógico e de gestão implementados no Ensino Médio, a partir de uma reestruturação da rede pública de ensino. A implantação da ETI em 2003 foi, portanto, uma das medidas utilizadas para melhorar a qualidade dessa etapa de ensino em Pernambuco, que, desde 2007, apresenta resultados satisfatórios em índices educacionais, a exemplo da redução na taxa de abandono/evasão escolar e da evolução nos desempenhos alcançados no IDEB.

De acordo com a Seduc-GO, “o Programa Novo Futuro responde às demandas do Pacto pela Educação do Estado de Goiás<sup>5</sup>, atendendo as unidades de ensino com melhoria da infraestrutura, valorização do profissional e ensino de excelência” (GOIÁS, 2014, s.p.). De modo mais específico, esse Programa constitui-se como uma política para seguir diretrizes delineadas em 2011 pelo governo de Goiás, com vistas a uma reforma no âmbito educacional, de 2012-2015 (Pacto pela Educação), particularmente no Ensino Médio, devido aos já mencionados problemas concernentes a essa etapa. É o que considera Rodrigues (2016), ao afirmar que a

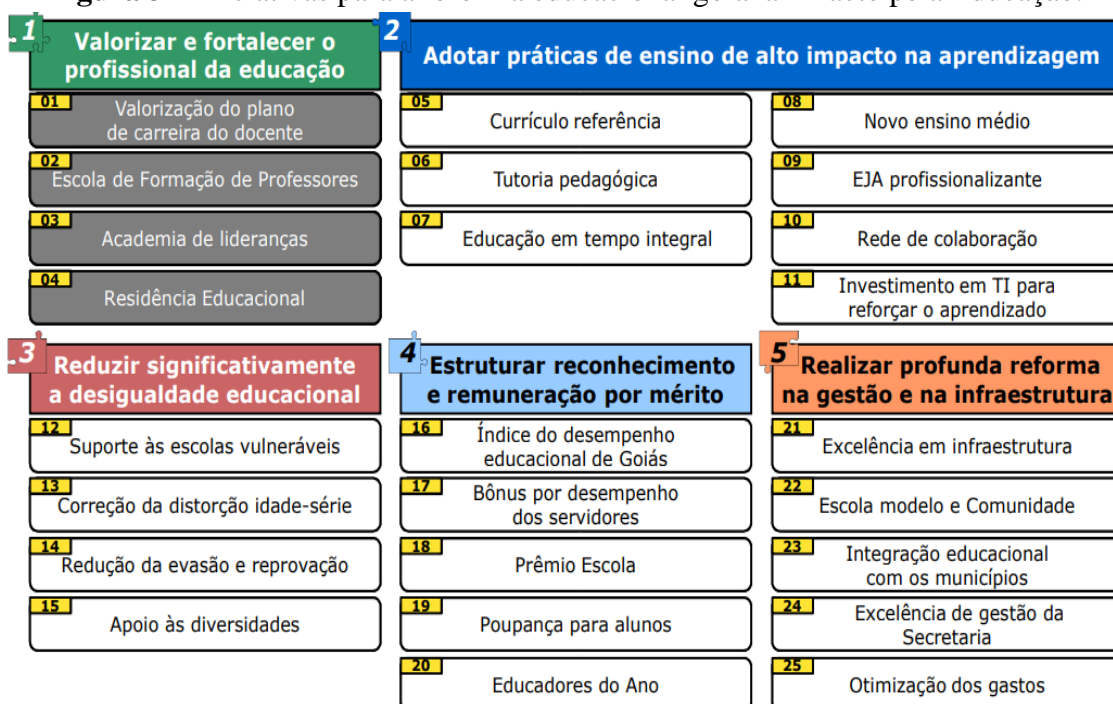
[...] ideia de se propor uma educação integral em tempo integral para o Ensino Médio têm sido fortemente elencada como possibilidade no enfrentamento e no combate à falta de qualidade na educação e das condições reais de desinteresse, repetência, evasão e abandono dos jovens nessa fase da Educação Básica nas mais diversas unidades de ensino espalhadas pelo país (RODRIGUES, 2016, p. 99).

Segundo a Secretaria de Educação do estado de Goiás, o Programa Novo Futuro ancorou-se numa proposta pedagógica de educação integral em tempo integral, visando a uma formação multidimensional, com ênfase na formação cognitiva e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Assim, sua concepção de educação previa o rompimento com a escola do acolhimento social, devendo a escola, a partir de um currículo diferenciado e de um modelo de gestão próprio, possibilitar o desenvolvimento de habilidades e de competências dos alunos e melhorar a qualidade do Ensino Médio goiano (GOIÁS, 2012 *apud* RODRIGUES, 2016).

À luz dessas questões, o Programa Novo Futuro (política de ETI), inicialmente implantado em 15 colégios de Ensino Médio no estado de Goiás, se insere no rol das seguintes iniciativas – muitas delas de cunho neoliberal –, que foram distribuídas em 5 pilares, conforme a Figura 3:

---

<sup>5</sup> Mais informações em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>>.

**Figura 3** – Iniciativas para a reforma educacional goiana – Pacto pela Educação.

Fonte: GOIÁS, SEDUC (2011).

No ano 2017, a Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017, cria 176 CEPI's no estado de Goiás e denomina-os como tal, revogando as leis anteriores que instituíram os CEPI's ou transformaram unidades escolares em CEPI's (Lei nº 17.920/2012, Lei nº 18.167/2013 e Lei nº 18.513/2014) e a Lei que implantou as Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI), Lei nº 18.671/2014. Na legislação de 2017, a formação integral em tempo integral e a melhoria na qualidade de ensino são estabelecidas como a finalidade da integralização, já que o objetivo desses centros é:

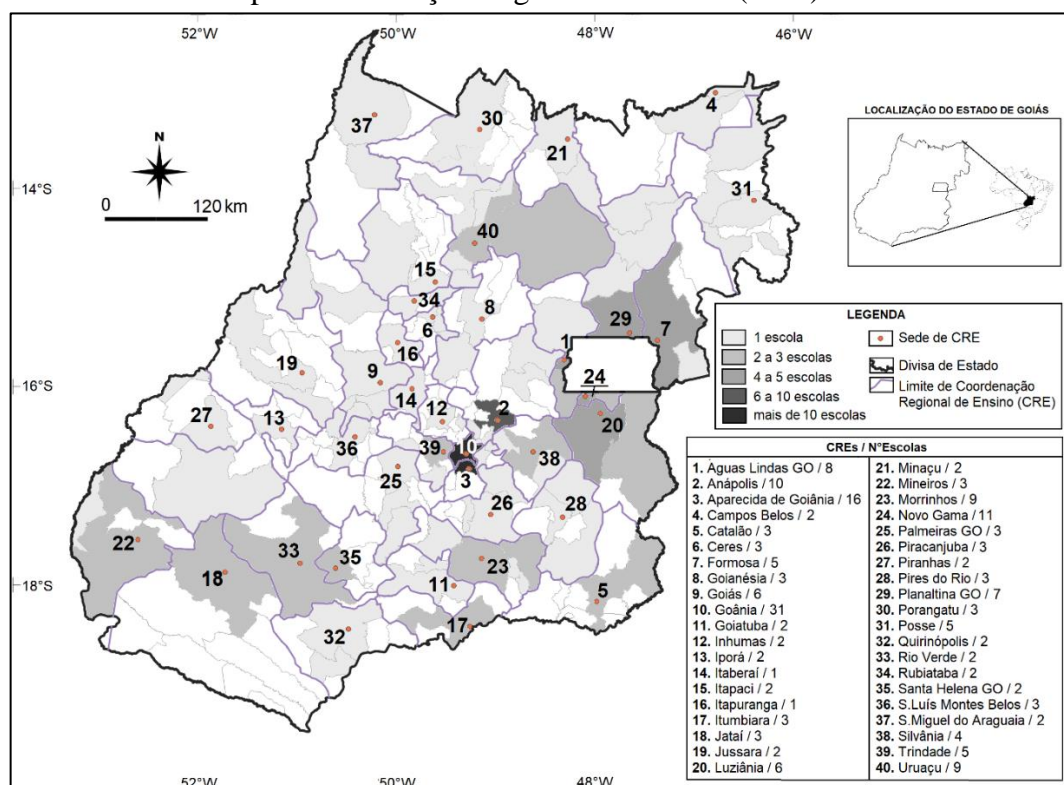
Art. 1º I- maior eficiência administrativa e educacional, com produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelos de gestão e pedagógico específicos, com vistas à obtenção de maior eficiência educacional mediante expansão do tempo de permanência dos alunos e professores neles; [...] IV- [...] formar indivíduos autônomos, solidários e competentes por meio de formação escolar de excelência, que permita ao aluno desenvolver conhecimentos e habilidades necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao exercício da cidadania, através de conteúdo pedagógico, cultural e social (GOIÁS, 2017b, s.p).

Em discurso atualizado, a Secretaria de Educação do estado de Goiás afirma que:

[...] a Educação Integral em Tempo Integral do Estado de Goiás, por meio dos Centros de Ensino em Período Integral/CEPIs, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes e dos professores na escola, visa à formação de crianças, adolescentes e jovens em sua inteireza, ou seja, considera o sujeito em sua condição multidimensional, na qual o desenvolvimento de competências socioemocionais (SANTOS; PRIME, 2014) torna-se tão relevante quanto a dimensão cognitiva (GOIÁS, 2020, p. 76).

Segundo a Secretaria, atualmente (início do ano letivo 2022) há 269 Centros de Ensino em Tempo Integral na rede estadual de Goiás (escolas públicas), sendo 193 de Ensino Médio, como podemos ver na Figura 4.

**Figura 4** – Mapa: número de escolas de Ensino Médio em tempo integral na rede estadual de Goiás por Coordenação Regional de Ensino (CRE) - 2022.



Fonte: GOIÁS, SEDUC (2022). Elaboração: Giuliano Tostes Novais (2022).

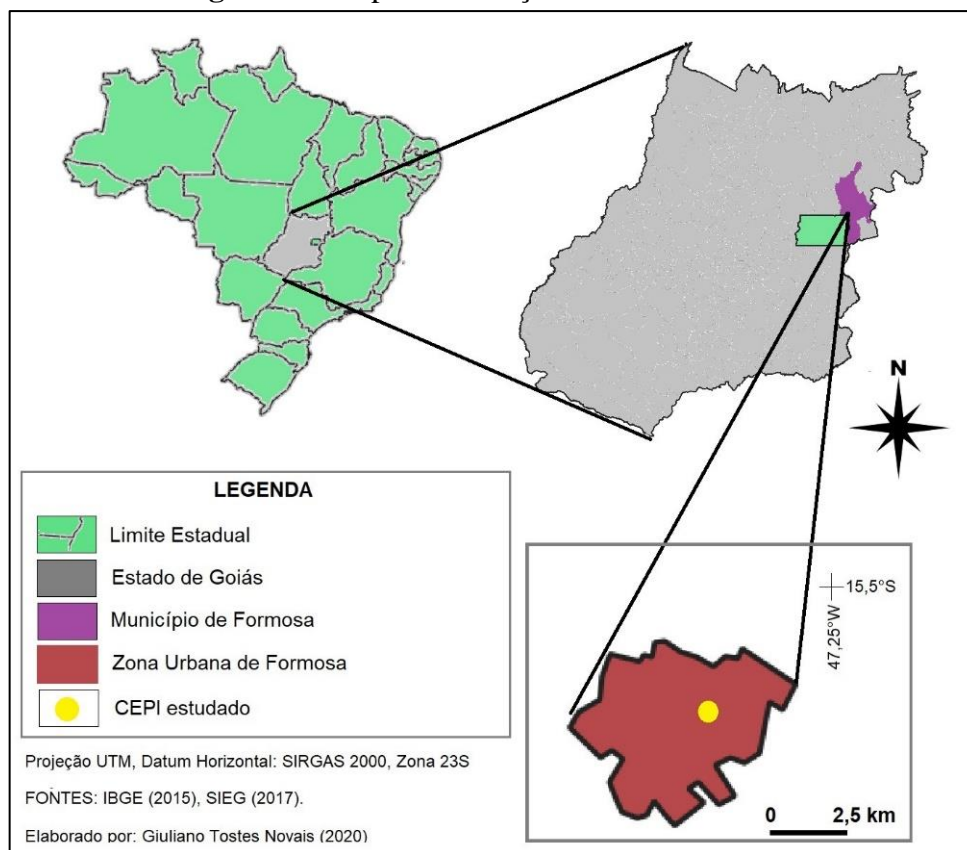
Os CEPI's possuem modelos pedagógico e de gestão próprios, cuja finalidade é a formação integral do aluno e a excelência acadêmica (GOIÁS, 2020). Para o ICE, nesses modelos, o estudante e seu projeto de vida são centrais, com ênfase na formação para a vida e na formação de competências para o século XXI. Tanto é que, ao implantar o Ensino Médio em tempo integral no Estado, o governo anuncia uma nova escola para a juventude de Goiás, com um modelo que propiciasse além da formação para a vida, da formação acadêmica de excelência e da formação para o mundo do trabalho, a formação do jovem autônomo (pessoa), solidário (cidadão) e competente (profissional). Esses modelos serão descritos na seção seguinte, em que será caracterizada a escola onde esta pesquisa foi desenvolvida.

## 2.5 De onde falo: caracterização do CEPI estudado



Como já mencionado, a escola escolhida para a pesquisa foi um Centro de Ensino em Período Integral, pertencente à rede pública estadual de ensino, que se localiza na zona urbana do município de Formosa-GO, conforme mostra a Figura 5:

**Figura 5** – Mapa: localização do CEPI estudado.



Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2021, o município de Formosa-GO possuía uma população estimada de 125.705 pessoas, distribuída em uma área de 5.813,240 km<sup>2</sup>. Em 2019, ano a que se referem os dados mais atualizados disponibilizados por esse órgão, o Produto Interno Bruto (PIB) do município correspondia a R\$ 20.106,42, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a 0,744 (ano 2010).

Em relação aos aspectos educacionais, são 20 as instituições de ensino sob responsabilidade do governo estadual, sendo que 6 delas são Centros de Ensino em Período Integral. Desses, 3 ofertam apenas o Ensino Médio (dentre os quais está a instituição estudada), 1 oferta o Ensino Médio e os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e os outros 2 ofertam somente os Anos Finais do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2022).

A instituição estudada foi fundada em 1994 com a oferta do curso técnico em Magistério (Nível 2º Grau, atual Ensino Médio). Com a extinção desse curso, no final do ano de 2001, a



Unidade Escolar passou a ofertar os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular, de 2002 a 2010. De 2011 para cá, a escola tem ofertado apenas a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Em 2014, a unidade foi transformada em Centro de Ensino em Período Integral pela Lei nº 18.513, de 09 junho de 2014, e atendeu, em 2020, o total de 436 alunos, distribuídos em 12 turmas de tempo integral.

Quanto à infraestrutura, o CEPI possui as seguintes dependências e equipamentos: i) Dependências: 12 salas de aulas, 4 banheiros para os discentes, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de Ciências – Biologia e Química, 1 laboratório seco – Física e Matemática, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala de professores, 2 banheiros para esses profissionais, 1 sala de coordenação, 1 sala de coordenação do Núcleo Diversificado, 1 sala de coordenação geral, 1 compartimento para material esportivo, 1 almoxarifado, 1 cozinha, 1 quadra coberta de esportes, 1 pátio coberto, 1 pátio descoberto e 1 estacionamento; ii) Equipamentos: aparelho de DVD, impressora, copiadora, data show, retroprojektor, televisão, computadores conectados à internet para uso administrativo e uso dos discentes, notebook e antena parabólica (PP, 2019).

Por julgar necessária a caracterização em maior detalhe do lugar sobre o qual falo, serão apresentados outros dados e informações acerca dessa instituição, a começar por seus desempenhos educacionais. Destacam-se os seus resultados alcançados no IDEB 2017, com uma média de 5,3 – correspondente a um dos melhores índices do Brasil no âmbito de escolas públicas na esfera estadual –, e no IDEB 2019, com média 5,5, o maior índice dessa etapa de ensino do município de Formosa-GO, superior à média nacional na esfera pública (3,9) e à do estado de Goiás (4,7), conforme mostra a Tabela 2.

**Tabela 2** – IDEB do Brasil e do estado de Goiás (rede estadual/pública): resultados e metas (Ensino Médio).

BRASIL	IDEB Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
<b>Privada</b>	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	6,0	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	6,7	6,8	7,0
<b>Pública</b>	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9
<b>GOIÁS</b>	2,9	2,8	3,1	3,6	3,8	3,8	4,3	4,7	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7

Obs.: Os resultados marcados em amarelo referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: BRASIL, INEP - Resultados e metas (2020).

Segundo o INEP, o IDEB é calculado a partir dos dados apurados no Censo Escolar acerca das taxas de aprovação, reprovação e abandono (fluxo escolar) e das médias de desempenho no SAEB. Desse modo,  $IDEB = \text{nota do SAEB (S)} \times \text{aprovação média (A)}$ , (SxA). Levando em consideração esse cálculo, as últimas médias obtidas pela instituição estudada resultam nos dados do Quadro 3:

**Quadro 3** – Cálculos dos IDEB's da instituição.

Ano	Taxa de aprovação					Saeb				
	1º	2º	3º	4º	A	Matemática		Língua Portuguesa		S
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2017	92,1	96,2	100,0	-	0,96	308,9	5,6	303,5	5,6	5,57
2019	97,2	98,4	97,4	-	0,98	307,5	5,5	309,7	5,8	5,64

Fonte: BRASIL, INEP (2020).

Segundo a Seduc-GO, em razão do indicador alcançado em 2017 e das práticas desenvolvidas nos moldes da política de ETI de Goiás, a escola tornou-se destaque em pesquisa sobre unidades inovadoras e de sucesso no ano de 2017 (GOIÁS, 2017a). Também foi reconhecida em 2018 pela pesquisa intitulada *Excelência com Equidade no Ensino Médio*, promovida pela Fundação Lemann em parceria com o Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, o Instituto Unibanco e o Itaú BBA. O intuito desse estudo foi entender as estratégias e práticas das escolas públicas que atendem a alunos de baixo nível socioeconômico e conseguem bons resultados ou bom nível de aprendizagem (IEDE, 2019).

De acordo com o IEDE, foram selecionadas 5.042 escolas que alcançaram bons resultados na Prova Brasil e no ENEM 2017 e possuíam bom fluxo escolar, com uma taxa de aprovação mínima de 95%. Desse total, 100 escolas atingiram os indicadores de qualidade estabelecidos em razão das boas práticas desenvolvidas e dos bons resultados alcançados, dentre elas o CEPI estudado. Esse mapeamento situou a escola entre as 100 melhores instituições públicas de Ensino Médio do país e entre as 7 melhores do estado de Goiás, no contexto de baixo nível socioeconômico. Destaca-se que, na lista, há 55 escolas do estado do Ceará, 14 do Pernambuco, 7 do Espírito Santo, 7 de Goiás, 4 do Piauí, 3 do Maranhão, 3 do Rio de Janeiro, 2 de Minas Gerais, 2 do Rio Grande do Sul, 2 de São Paulo e 1 do Amazonas, sendo que 82% delas são instituições de tempo integral.

Como afirmado na introdução deste trabalho, mesmo reconhecendo os limites dos índices de avaliações externas e os interesses de instituições como a Fundação Lemann, que se voltam a perspectivas capitalistas/mercadoológicas/empresariais, os resultados alcançados chamaram a minha atenção por indicarem possíveis melhorias na escola onde cursei o Ensino

Médio de 1997 a 2000, quando era permeada por problemas, como indisciplina, conflitos/brigas entre os estudantes (PP, 2019) e baixos desempenhos.

Por ser um CEPI, essa instituição possui modelo pedagógico e de gestão específicos. Conforme os documentos operacionais dos CEPI's, a partir de princípios educativos, metodologias e Núcleo Diversificado próprios, a educação deve contribuir para a formação integral do estudante por meio de relações que se pautam na educação para valores e no desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da cidadania. A Figura 6 demonstra a estrutura do modelo pedagógico da instituição, que corresponde ao dos CEPI's de Ensino Médio de Goiás.

**Figura 6** – Estrutura do modelo pedagógico do CEPI.

<b>PRINCÍPIOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protagonismo Juvenil</li> <li>• Pedagogia da Presença</li> <li>• Formação Global/ Educação Interdimensional</li> <li>• Pilares da Educação</li> </ul>
<b>METODOLOGIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento</li> <li>• Nivelamento</li> <li>• Agrupamento</li> <li>• Salas Temáticas/Ambiente</li> <li>• Tutoria</li> </ul>
<b>NÚCLEO DIVERSIFICADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de Laboratório</li> <li>• Estudo Orientado I</li> <li>• Estudo Orientado II</li> <li>• Preparação Pós-Médio</li> <li>• Projeto de Vida</li> <li>• Protagonismo Juvenil</li> <li>• Eletivas</li> <li>• Espanhol</li> </ul>

Fonte: PP da instituição (2019); Manual operacional do Programa Novo Futuro/ICE (2014). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2020).

A seguir, por meio da sistematização das informações em quadros, são descritos cada um dos princípios, das metodologias e dos componentes do Núcleo Diversificado. Como anunciado, esta parte do trabalho é dedicada à descrição dos modelos e da Proposta Pedagógica da instituição para informar o leitor acerca do contexto educacional em que se desenvolveu a pesquisa e de qual realidade os professores falam (o contexto educacional vivido por eles). A discussão dessa política e desse modelo de ETI terá lugar após as análises de suas concepções.

**Quadro 4** – Descrição dos princípios educativos do CEPI.

<b>Protagonismo Juvenil</b>	É um dos princípios centrais de todo o trabalho escolar. Segundo Costa (2000), no âmbito educacional, o Protagonismo Juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou
-----------------------------	---

	projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a autonomia, a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. Para o ICE, Protagonismo Juvenil é o processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto da ação de desenvolvimento de suas potencialidades. Nessa dinâmica de formação, a prática educativa tem como elemento central o estudante, que participa de todas as suas fases, desde a elaboração, execução até a avaliação das ações propostas. Desse modo, um modelo pedagógico focado no Protagonismo Juvenil visa à formação de pessoas mais autônomas e comprometidas socialmente, com valores de solidariedade e respeito mais incorporados, o que contribui para uma proposta de transformação social (COSTA, 2000).
<b>Pedagogia da Presença</b>	É a referência para toda a ação pedagógica. A Seduc-GO esclarece que educar pelo exemplo, sendo o docente fonte de inspiração e referência para o estudante, é o cerne dessa pedagogia (GOIÁS, 2014). Não obstante, para Costa (1991; 2001) – um dos principais teóricos dessa concepção –, essa filosofia extrapola tal ideia. Nessa vertente pedagógica, o fazer-se presente na vida do educando é dado fundamental da ação educativa: a presença é o seu conceito central, seu instrumento-chave e seu objetivo maior. Segundo o autor, trata-se de um conceito mais humano de educação em que a presença do professor (adulto) junto ao aluno (jovem) favorece o seu desenvolvimento nas dimensões acadêmica, pessoal, social e profissional. A interação ou a reciprocidade entre professor e aluno torna-se dimensão essencial nesse processo, pois contribui para o desenvolvimento da autoestima, autoconfiança, liberdade, autonomia e responsabilidade do educando, dentre outras questões.
<b>Formação Global/ Educação Interdimensional</b>	Refere-se à educação integral, que visa ao desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões que o constituem, quais sejam, intelectual, emocional, social, física e cultural. Seu objetivo é o desenvolvimento pleno da pessoa, o que contempla, segundo Costa (2008), as dimensões do logos (racionalidade), do eros (corporeidade), do pathos (sentimentalidade/afetividade) e do mythos (espiritualidade), com vistas à vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.
<b>Pilares da Educação</b>	Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, os pilares da educação são aprendizagens essenciais ao desenvolvimento total da pessoa: espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido, estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. De acordo com a Seduc-GO, essas aprendizagens se efetivam por meio do desenvolvimento de competências. São elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/conviver e aprender a ser. Segundo o ICE, o aprender a conhecer se relaciona ao desenvolvimento de competências cognitivas; o aprender a fazer, à competência produtiva; o aprender a conviver ou viver juntos, à competência social; e o aprender a ser, à competência pessoal.

Fonte: COSTA (1991; 2000; 2001; 2008); ICE (s.a; 2019); GOIÁS (2014; 2015); UNESCO (2012). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2021).

As metodologias do CEPI são: acolhimento, nivelamento, agrupamento, salas temáticas/salas ambiente e tutoria.

#### Quadro 5 – Descrição das metodologias do CEPI.

<b>Acolhimento</b>	É uma atividade pedagógica que acontece na primeira semana do ano letivo, destinada aos estudantes novatos, sendo planejada, organizada e desenvolvida por estudantes da instituição e/ou egressos que experimentaram as práticas e
--------------------	---

	vivências do protagonismo juvenil. O acolhimento, além de garantir a troca entre os jovens e estabelecer uma integração das várias gerações da escola, garante que os estudantes novatos tirem suas dúvidas sobre o modelo e possam, desde o primeiro contato com a escola, compreender as suas particularidades e conhecer as oportunidades que lhes serão oferecidas, traçando o seu projeto de vida e exercendo o seu protagonismo juvenil. Segundo o ICE, o Acolhimento dos alunos da 1ª série visa ao pilar aprender a conhecer; o da 2ª série foca no aprender a conviver; e o da 3ª série, no aprender a fazer.
<b>Nivelamento</b>	Caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que visam a desenvolver habilidades básicas referentes às séries anteriores e ainda não adquiridas por determinado grupo de estudantes. A partir da avaliação diagnóstica, que permite ao professor conhecer o que o aluno já domina, são feitas intervenções a fim de esclarecer dúvidas e fortalecer os conhecimentos que capacitarão os alunos a acompanhar e melhorar seu desempenho nas disciplinas da matriz curricular de seu curso.
<b>Agrupamento</b>	É uma intervenção/recuperação em grupos. É a retomada/revisão, em sala de aula, dos conteúdos em que os estudantes apresentaram maiores dificuldades durante o bimestre e/ou das expectativas de aprendizagem não alcançadas, de modo a oportunizar o aprendizado. Para a escola, essa metodologia é uma sistemática de acompanhamento do rendimento escolar que visa ao desenvolvimento cognitivo do aluno a partir da construção de conhecimentos. Destaca-se que, nesse processo, os estudantes são agrupados por série de acordo com as competências, habilidades e conteúdos em que demonstraram dificuldade, e a recuperação/intervenção ocorre nas aulas do Núcleo Diversificado com o acompanhamento dos professores de cada área.
<b>Salas temáticas/ambiente</b>	Caracterizam-se como espaços pedagógicos disciplinares, ou seja, as salas são organizadas por disciplinas segundo suas especificidades e necessidades (materiais didáticos e de pesquisa). O objetivo dessa organização é favorecer uma aprendizagem significativa, a partir da presença dos elementos significativos de cada disciplina. Além disso, esses espaços próprios visam a dinamizar as aulas dos componentes do Núcleo Básico Comum.
<b>Tutoria</b>	É uma metodologia que consiste num conjunto de ações de orientação pelo professor nos aspectos relativos à vida acadêmica, pessoal e profissional do aluno. Baseada num processo interacionista entre eles, a tutoria, no que diz respeito à vida pessoal, facilita o autoconhecimento do jovem, sua adaptação e tomada de decisões. No que se refere à vida acadêmica, apoia o jovem na superação das dificuldades relacionadas aos seus hábitos e metodologias de estudo e sua integração à sala de aula. Já no que tange à vida profissional, apoia o jovem na construção de escolhas de acordo com o seu projeto de vida, suas aptidões e seus interesses.

Fonte: GOIÁS (2014; 2015); PP (2019). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2021).

Uma inovação desse modelo de ETI é a ampliação de tempos e espaços curriculares, razão pela qual os CEPI's do estado de Goiás possuem um currículo diferenciado, especialmente pelo Núcleo Diversificado, cujo objetivo é ampliar, enriquecer, diversificar e desdobrar os conteúdos do Núcleo Básico Comum (GOIÁS, 2014; 2015). Tais núcleos são interligados/indissociáveis, sendo o Núcleo Diversificado formado por Prática de Laboratório, Estudo Orientado I, Estudo Orientado II, Preparação Pós-Médio, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Eletivas e Língua Estrangeira moderna Espanhol. No âmbito da prescrição, esse Núcleo

possui o caráter transdisciplinar, caracterizado, segundo Santomé (1998), como o nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, em que desaparecem os limites entre as disciplinas e constitui-se um sistema total, que ultrapassa o plano das relações entre elas, chegando a uma nova macrodisciplina, em prol de objetivos comuns.

Com relação à organização curricular dessa etapa, o CEPI possui a estruturação apresentada no Quadro 6:

**Quadro 6 – Matriz Curricular do CEPI (2020).**

NÚCLEO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/ CARGAS HORÁRIAS SEMANAL E ANUAL					
			1º EM CH/S	CH/A	2º EM CH/S	CH/A	3º EM CH/S	CH/A
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240
		Arte	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Ling. Est. Mod. Inglês	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	240	6	240	6	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80
		Química	2	80	2	80	2	80
		Biologia	2	80	2	80	2	80
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80
		Filosofia	1	40	1	40	1	40
		Sociologia	1	40	1	40	1	40
	NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Prática de Laboratório	2	80	2	80	2
Estudo Orientado I			2	80	2	80	2	80
Estudo Orientado II			2	80	2	80	2	80
Preparação Pós-Médio			2	80	2	80	4	160
Projeto de Vida			2	80	2	80	0	0
Protagonismo Juvenil			2	80	2	80	2	80
Ling. Est. Mod. Espanhol			2	80	2	80	2	80
Eletivas			2	80	2	80	2	80
SUBTOTAL DO NÚCLEO COMUM			29	1160	29	1160	29	1160
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO			16	640	16	640	16	640
TOTAL GERAL			45	1800	45	1800	45	1800

Fonte: Matriz disponibilizada pelo gestor do CEPI estudado (2020).

De acordo com a Seduc-GO,

[...] nos CEPIs a Matriz Curricular prevê 45 (quarenta e cinco) horas/aula semanais, dos quais aproximadamente 28 (vinte e oito) tempos são destinados para ministrar aulas e aproximadamente 17 (dezesete) tempos devem ser dedicados à execução das atividades previstas no Mapa. Portanto, nesse instrumento serão descritas todas as atividades a serem desenvolvidas pelos coordenadores e professores no CEPI, contemplando as atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula, como: Horário de Aulas, Planejamento, Elaboração e Correção de Avaliações, Reunião Gerencial com a Coordenação, Momento de Estudo Individual e Coletivo, Produção de Material/Atividades, dentre outras (GOIÁS, 2020, p. 94).

Nessa organização, os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum e do Núcleo Diversificado são distribuídos ao longo da jornada diária, com os professores trabalhando nos dois núcleos, já que sua jornada é integral e multidisciplinar. Em razão do regime de dedicação

exclusiva, trabalham em única escola que funciona das 07h30min às 17h, com a organização contida no Quadro 7:

**Quadro 7 – Horários das atividades do CEPI.**

<b>Atividades</b>	<b>Horários</b>
1ª aula	07:30 – 08:20
2ª aula	08:20 – 09:10
Intervalo	09:10 – 09:30
3ª aula	09:30 – 10:20
4ª aula	10:20 – 11:10
5ª aula	11:10 – 12:00
Almoço	12:00 – 13:20
6ª aula	13:20 – 14:10
7ª aula	14:10 – 15:00
Intervalo	15:00 – 15:20
8ª aula	15:20 – 16:10
9ª aula	16:10 – 17:00

Fonte: PP (2019).

A seguir, no Quadro 8, são descritos os componentes do Núcleo Diversificado.

**Quadro 8 – Descrição do Núcleo Diversificado do CEPI.**

<b>Prática de Laboratório</b>	Tem por objetivo relacionar o conhecimento sistematizado em sala de aula às experiências práticas voltadas para o conhecimento científico, criando um espaço próprio para a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipóteses e a inferência de conclusões. Trata-se de um componente voltado especialmente ao desenvolvimento de atividades experimentais das disciplinas Matemática, Física, Química e Biologia, de modo a favorecer e significar o aprendizado do aluno.
<b>Estudo Orientado I</b>	Também é chamado de Avaliação Semanal, que ocorre de modo contínuo, com finalidade pedagógica, e se volta ao acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos. Esse processo é constituído por blocos de avaliações, acompanhados por produções de texto e simulados que contemplam as disciplinas do Núcleo Básico Comum. Os resultados das avaliações são discutidos com os professores em reuniões semanais, e os estudantes com necessidade de acompanhamento especial são reagrupados bimestralmente para a revisão dos conteúdos não aprendidos.
<b>Estudo Orientado II</b>	Tem por objetivo orientar o estudante na sua dinâmica de estudos, oferecendo condições para que ele desenvolva a capacidade de se organizar nesse processo, especialmente a partir da apropriação de técnicas adequadas e do reconhecimento da necessidade de adquirir e desenvolver hábitos e uma rotina de estudos favoráveis ao seu aprendizado. Para isso, de acordo com o ICE, são trabalhados temas como: i) responsabilidade pessoal, no qual se abordam o compromisso com a agenda e a relação entre estudos e a construção da cidadania; ii) organização pessoal e material, em que se explora a diferença entre intensidade e qualidade de estudo, os bons hábitos para estudar, a organização do tempo, as prioridades no estudo, a seleção de materiais e o planejamento; iii) técnicas de estudo; iv) e elaboração de plano de estudo. A finalidade é que o aluno aprenda a estudar corretamente, de maneira a propiciar/facilitar a aprendizagem.
<b>Preparação Pós-Médio</b>	Como o próprio nome diz, visa a preparar o estudante para o ingresso no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho. Para tanto, a escola trabalha com a revisão



	e o aprofundamento de conteúdos já trabalhados ao longo da Educação Básica, apresenta informações sobre as profissões e os cursos superiores, especialmente de instituições localizadas próximas de onde a escola se situa, com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pelo prosseguimento nos estudos e/ou pela inserção no mercado de trabalho. A dinâmica das aulas nesse componente difere das demais do Núcleo Básico Comum, uma vez que foca em maratonas e simulados, com formatos e metodologias específicos.
<b>Projeto de Vida</b>	É a disciplina que trabalha com os sonhos, os objetivos ou os planos de vida do estudante. Nela, ele tem espaço para refletir e planejar sua vida futura, seus projetos, além de definir estratégias e caminhos a serem percorridos para atingir essas metas. De outro modo, é o espaço destinado para que cada jovem trace metas para a sua vida e descubra quais etapas são necessárias para alcançá-las, desenvolvendo, assim, um projeto de vida pessoal.
<b>Protagonismo Juvenil</b>	Volta-se para a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Estrutura-se por meio de clubes, nos quais os jovens se organizam a partir de suas áreas de interesse e têm a possibilidade de desenvolver a autonomia, a autoconfiança, a autodeterminação, a capacidade de auto-organização, o planejamento, a habilidade de trabalhar em equipe e de tomar decisões, dentre outras.
<b>Eletivas</b>	São disciplinas de caráter prático e interdisciplinar que têm a finalidade de enriquecer, diversificar e ampliar conteúdos/conhecimentos do Núcleo Comum. Elas são ofertadas semestralmente e podem ser livremente escolhidas pelo estudante, conforme seus interesses e afinidades.
<b>Língua Estrangeira Moderna Espanhol</b>	Tem por objetivo capacitar o aluno para comunicar-se nesse idioma de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana, além de visar à formação profissional, capacitando-o conforme o domínio linguístico que é exigido pelo mercado de trabalho.

Fonte: ICE (s.a); GOIÁS (2014; 2015); PP (2019). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2021).

Finalizada a apresentação do modelo pedagógico do CEPI, passo à descrição do seu modelo de gestão, que também é específico das instituições estaduais de tempo integral de Goiás. Os instrumentos de gestão são: i) o Plano de ação; ii) os Programas de ação; iii) as Reuniões Gerenciais; iv) a Reunião da Gestão com líderes de sala; v) a Agenda Bimestral; vi) o Mapa de atividades; vii) o PDCA (“Plan”: Planejar, “Do”: Fazer/Executar, “Check”: Controlar/Avaliar, “Act”: Agir/Revisar); viii) e as Planilhas de Acompanhamento Pedagógico e Estatístico (GOIÁS, 2015). No Quadro 9, são descritos cada um desses instrumentos.

**Quadro 9** – Descrição dos instrumentos de gestão do CEPI.

<b>Plano de ação</b>	É o planejamento estratégico de todas as ações necessárias para atingir um resultado esperado, no caso, o ensino de qualidade. Estruturado em metas, indicadores e estratégias, o plano define as atividades prioritárias para o ano em exercício, tendo em vista a missão escolar, seus valores, premissas e visões. Ele é elaborado a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação.
----------------------	--



<b>Programa de ação</b>	É um programa operacional individual. Trata da operacionalidade, dos meios e processos que garantirão a execução das ações constantes no Plano de ação.
<b>Reuniões Gerenciais</b>	Instrumentos que possibilitam realizar um trabalho alinhado para que as ações desenvolvidas no CEPI sejam discutidas, planejadas, avaliadas e redirecionadas quando necessário. Também visam a formar uma consciência de gestão na equipe escolar.
<b>Reunião da gestão com líderes de sala</b>	Instrumento que permite o contato entre o gestor e os líderes de turma do CEPI, com o objetivo de formar uma consciência de liderança e de protagonismo nos jovens e promover a sua participação nas tomadas de decisões.
<b>Agenda Bimestral</b>	É um instrumento que visa ao melhor gerenciamento dos processos pedagógicos e de gestão, desenvolvido para auxiliar a comunicação interna e externa, garantindo o bom funcionamento da rotina escolar. Ela contém as atividades propostas para o bimestre, abrangendo as ações de natureza interna e externa.
<b>Mapa de atividades</b>	Instrumento cujo objetivo é acompanhar e gerenciar as diversas atividades de gestão e pedagógicas dos profissionais do CEPI para desenvolver uma consciência de gerenciamento na equipe pedagógica, alinhando-a à filosofia da proposta, além de garantir o alcance das metas propostas no Plano de ação.
<b>PDCA</b>	É um instrumento que tem por objetivo o controle e a melhoria contínua das atividades desenvolvidas. Pautado num ciclo que envolve planejar, fazer/executar, checar/verificar/avaliar e agir/replanejar/ajustar, o PDCA constitui a essência do acompanhamento e controle da qualidade, na medida em que, para qualquer processo, há que se estabelecer metas, definir os métodos/estratégias necessárias para alcançar os objetivos desejados.
<b>Planilhas de acompanhamento pedagógico e estatístico</b>	Instrumentos que permitem controlar e acompanhar os resultados alcançados e definir intervenções necessárias.

Fonte: GOIÁS (2014; 2015; 2020); ICE (2016). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2021).

Cumprir dizer que a equipe gestora é formada pelo gestor, pelo coordenador pedagógico, pelo coordenador administrativo e financeiro e pelo secretário, que são responsáveis “[...] pelo funcionamento e gerenciamento do CEPI, por meio da coordenação das diversas atividades; da integração dos resultados; do fortalecimento das relações interpessoais” (GOIÁS, 2020, p. 81).

Quanto à proposta pedagógica da instituição, no documento que a especifica (a PP), consta que a função da escola é propiciar a formação integral dos estudantes, na qual o desenvolvimento de competências socioemocionais é tão relevante quanto o desenvolvimento cognitivo. Sua missão básica é garantir a qualidade/excelência acadêmica, formando indivíduos autônomos (capazes de avaliar e decidir baseados nas suas crenças), solidários (fontes de solução, de ação e compromisso) e competentes (capazes de compreender as exigências do novo mundo do trabalho e de reconhecer a necessidade de se ajustarem a ele). Tal perspectiva inclui a formação cidadã, humana, ética e cultural e o desenvolvimento da autonomia intelectual

e do pensamento crítico, em consonância com as necessidades/interesses e os projetos de vida dos estudantes (PP, 2019).

Os valores anunciados pela instituição são qualidade, solidariedade, ética, democracia, equidade e inovação em prol de uma educação para a vida e para o mundo do trabalho. Para tanto, é destacada a importância de o trabalho educativo pautar-se nos quatro pilares da educação (aprender a conviver, a fazer, a conhecer e a ser), bem como da gestão democrática, fundamentada em transparência e coletividade na tomada de decisões.

A proposta explicita, ainda, que as práticas pedagógicas orientam-se pelos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural. Para a escola, o sujeito adquire novos conhecimentos na troca de experiências com o outro. Desse modo, é recomendado que os professores inovem e ousem em suas práticas, apropriando-se da contextualização e da interdisciplinaridade, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o pensamento crítico, a humanização dos indivíduos e a transformação social (PP, 2019).

Explicita, ademais, que a Pedagogia da Presença é a referência de todas as ações pedagógicas, sendo o exemplo e a presença do professor junto ao aluno elementos que favorecem o seu desenvolvimento em suas dimensões acadêmica, pessoal, social e profissional, como defende Costa (2001). Nesse sentido, destaca-se a potencialidade da jornada integral do professor na instituição como aspecto positivo no processo formativo dos estudantes, bem como enfatiza-se a necessidade de os professores apresentarem condutas exemplares/adequadas, princípios de convivência social e de um relacionamento respeitoso com os estudantes.

Em relação ao currículo, que constitui um aspecto diferenciado do CEPI, a instituição enfatiza as potencialidades do Núcleo Diversificado como espaços que apoiam o Núcleo Comum e ampliam, aprofundam e diversificam conhecimentos.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades ou oficinas tais como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura, as artes, a música, a educação física, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, os direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde e da qualidade de vida, entre outras atividades pedagógicas curriculares, articuladas às áreas de conhecimento (PP, 2019, p. 51).

Dessa maneira, para o CEPI, “o elemento que caracteriza uma escola de tempo integral não é o fator tempo, mas a programação de ações pedagógicas que o preenche e o utiliza adequadamente” (PP, 2019, p. 50). Segundo o documento,

o projeto político pedagógico da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos e espaços em sintonia com a ampliação das ações educativas programadas, das oportunidades educativas, da intensificação e do maior compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre profissionais da escola, famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando a alcançar a melhoria da

qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (PP, 2019, p. 51).

Conforme a PP, o planejamento é de extrema importância à prática educativa e deve ser elaborado preferencialmente de forma participativa, tendo o caráter flexível e primando não só pelo cumprimento do currículo, mas pela qualidade de ensino. No CEPI, o Plano de ensino/Plano de curso é elaborado semestralmente e chama-se Guia de Aprendizagem. Segundo o ICE, trata-se de um recurso metodológico que se destina fundamentalmente a orientar com absoluta objetividade o processo de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor.

De acordo com a PP, “o modelo pedagógico dos CEPI’s é pautado na Tecnologia de Gestão Educacional, a qual é definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas [...]. Nele, o educador se torna corresponsável pelo sucesso desse modelo pedagógico” (PP, 2019, p. 43-44), cabendo, portanto, desempenhar algumas funções, dentre elas: i) elaborar seu planejamento dentro das premissas do Plano de Ação do CEPI em consonância com o seu Programa de Ação; ii) utilizar métodos e técnicas eficientes e diversificados de acordo com a orientação didático-pedagógica adotada pela escola; iii) elaborar programas que envolvam a abordagem de conceitos, fatos e princípios que levem o educando à construção ativa de suas capacidades cognitiva e intelectual para operar com símbolos, signos, ideias e imagens, possibilitando representar a realidade e transformá-la; iv) organizar sua sala temática, ambientada de acordo com as especificidades de sua área de conhecimento de maneira a proporcionar aos estudantes uma maior oferta de recursos didáticos; v) planejar e executar estudos contínuos e estratégias teórico-metodológicas, de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem; vi) propor, discutir, apreciar e coordenar projetos para sua ação pedagógica; vii) elaborar o seu Programa de ação, enquanto o plano operacional que garante a execução das ações constantes no plano de ação da escola (PP, 2019), dentre outras.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, a proposta trata-a como um processo diagnosticador, formativo e emancipador, que se realiza contínua e cumulativamente, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando ao aprimoramento do processo educativo. Como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, a avaliação assume um caráter processual, formativo e participativo, sendo contínua, cumulativa e diagnóstica.

De acordo com o Regimento Escolar, no plano pedagógico, a instituição parte da avaliação diagnóstica que subsidia o nivelamento (descrito anteriormente) e trabalha com

avaliações subjetivas (elaboradas e aplicadas pelo professor regente em sua aula), objetivas e simulado, juntamente com produção de texto. Estes dois últimos formam as avaliações semanais por blocos, que se pautam nas competências e habilidades e nos conteúdos constantes no Currículo Referência da rede estadual, conforme as disciplinas do Núcleo Básico Comum. São 3 blocos de avaliação semanal (um a cada semana) e o simulado, totalizando 6 blocos por bimestre, assim constituídos: i) Bloco 1: Português (com produção textual), Espanhol, Inglês, Arte e Educação Física; ii) Bloco 2: Matemática, Química, Geografia e Sociologia; iii) Bloco 3: Física; Biologia; História e Filosofia.

No que se refere ao simulado e às produções textuais, a escola organiza-se da seguinte maneira: “para as 1ª e 2ª séries será aplicado apenas um Simulado por bimestre e duas Produções de Texto. Para a 3ª série serão aplicados dois Simulados e duas Produções de Texto durante o bimestre” (PP, 2019, p. 60). Esses simulados contemplam a proposta teórico-metodológica e o formato tanto de avaliações em larga escala, como a Avaliação Dirigida Amostral ou Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem (ADA<sup>6</sup>) e o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO<sup>7</sup>), quanto dos processos seletivos da UnB, do Instituto Federal de Goiás (IFG), da UFG, da UEG, do Sistema de Avaliação Seriado (SAS/UEG), do Programa de Avaliação Seriado (PAS/UnB) e do ENEM. Os estudantes que não apresentam bom desempenho nas avaliações são agrupados de acordo com as competências, habilidades e conteúdos em que demonstram dificuldade, com vistas à recuperação de conteúdos e à aprendizagem.

Essas descrições revelam que o CEPI possui um modelo diferenciado de educação em termos de organização, funcionamento, filosofia, funções, currículo, metodologias, avaliação, princípios e pedagogia. De modo geral, a princípio, o interesse foi conhecer, por meio de uma escuta sensível do professor, as suas concepções acerca desse modelo de educação, a dinâmica de trabalho escolar e em que medida esta repercutiu no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Na seção seguinte são analisadas essas concepções docentes.

---

<sup>6</sup> Criada em 2015, a ADA detecta o nível de proficiência dos alunos em todas as áreas do conhecimento e dá subsídios para redirecionar o planejamento de ações, combatendo a defasagem no aprendizado. Disponível em <<http://www.goias.gov.br/index.php/servico/44-educacao/117000-avalia%C3%A7%C3%A3o-diagn%C3%B3stica-da-aprendizagem-ser%C3%A1-em-abril>>. Acesso em 21 mar. 2020.

<sup>7</sup> O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás busca observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização. Disponível em <<https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/GO-SAEGO-2017-RG-WEB.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2020.

## **2.6 As concepções dos professores sobre a dinâmica de trabalho da instituição, seu modelo de educação em tempo integral e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia**

As informações apresentadas nesta seção foram construídas por meio das entrevistas realizadas com os dois professores de Geografia do CEPI. A fim de organizar melhor as falas desses sujeitos, optei pela apresentação e discussão das informações por pautas/temas, conforme explorados em cada uma das entrevistas. Estas foram transcritas integralmente e sistematizadas em quadros segundo as pautas pré-definidas, a fim de destacar as falas docentes. Em seguida, foram realizadas leituras reflexivas dessas falas, visando a compreender as concepções dos docentes, para posteriormente emitir considerações, explicações e inferências, destacados os aspectos férteis para a discussão.

Tendo por objetivo a simplificação dos dados brutos, as falas são apresentadas neste trabalho de forma sintetizada. E, tendo como base os propósitos deste capítulo, foi feito um recorte e um reagrupamento dos temas, como a seguir: i) formação inicial e continuada; ii) trajetória e experiências profissionais; iii) modelo de ETI e dinâmica de trabalho do CEPI; iv) e os efeitos da integralização da escola no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Inicialmente, são abordadas as características dos professores por meio da descrição de suas formações acadêmicas e trajetórias e experiências profissionais. E, em seguida, são analisadas as suas concepções acerca do modelo de ETI e da dinâmica de trabalho do CEPI, assim como das repercussões da implementação do tempo integral no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Em cada etapa, são feitas as discussões e interpretações necessárias à luz de teorias apropriadas.

Quem são os dois professores de Geografia da instituição estudada neste trabalho?

A Professora é formada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás, câmpus Formosa (2004-2007). Sua opção pelo curso deu-se em razão de quatro fatores: i) razões circunstanciais, como não ter condições financeiras de pagar uma instituição particular, tendo como única opção essa universidade pública; ii) afinidade com a área e identidade com a docência (desde a infância tinha a vontade de ser professora); iii) influência de um bom professor de Geografia no Ensino Fundamental; iv) e a postura contestadora/crítica que, segundo ela, é intrínseca a essa ciência. Sua expectativa, ao ingressar no curso, era formar-se para dar aulas. As facilidades encontradas ao longo dessa formação inicial foram: i) trabalhar e estudar no mesmo local, pois, na época, trabalhava na secretaria da instituição; ii) moradia próxima à universidade; iii) e o interesse por assuntos geográficos, que favorecia o

entendimento dos conteúdos. Já as dificuldades foram: i) a indisponibilidade/falta de alguns professores no curso; ii) a didática de alguns deles, que inviabilizava a aprendizagem ou afetava sua qualidade; iii) a aquisição de materiais para estudos, que se davam por meio de textos fragmentados/partes de um livro e não da leitura de uma obra completa; iv) e a falta de incentivos para a participação em eventos e para a produção científica.

No que tange à formação continuada em nível de Pós-Graduação, a Professora é Especialista em Solos e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) (2008-2009). Quanto à promoção de formações pelo governo estadual (GO), ela ressalta que não são ofertados cursos de aperfeiçoamento específicos aos professores de Geografia e que na escola onde trabalha há momentos específicos de formação que ocorrem coletivamente, com assuntos variados, promovidos pela gestão, por professores do próprio grupo ou por profissionais da comunidade. Além disso, ela tem buscado sua capacitação profissional por meio de cursos particulares, como os ofertados pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB). Segundo ela, essas formações propiciam o aperfeiçoamento por meio da aquisição de novos conhecimentos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, como o desenvolvimento de novas práticas e a utilização de novas tecnologias e novos recursos.

Em relação a sua trajetória profissional, a Professora iniciou sua atuação como professora de Geografia em 2008, com a 2ª fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no âmbito da rede privada de educação. Em 2010, ingressou na rede estadual de ensino (GO) por meio de concurso público, lecionando a mesma disciplina, sem abandonar a rede particular. Em 2016, começou a atuar no CEPI onde esta pesquisa foi desenvolvida, trabalhando com as disciplinas Geografia e Sociologia. Ao todo, atua há 14 anos com o ensino de Geografia.

As maiores dificuldades encontradas ao longo do seu exercício profissional foram/são: i) falta de tempo para os estudos e aperfeiçoamento profissional; ii) falta de valorização profissional e ausência de um futuro promissor em sua área, no âmbito da rede estadual de ensino; iii) e intenso trabalho no CEPI. Suas expectativas futuras para a educação e a docência são de melhorias, porém reconhece que o cenário atual não é animador, sobretudo no que tange à desvalorização crescente do professor por parte do Estado e aos investimentos insuficientes na escola, além da falta de formação continuada promovida por esse ente federativo.

Já o Professor também é formado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás, câmpus Formosa (2004-2007), curso que escolheu pelas seguintes razões: i) a influência do meio em que vivia, sobretudo de amigos formados nessa área; ii) o gosto, a facilidade e as curiosidades relacionadas a essa área do conhecimento; iii) moradia próxima da universidade; iv) as condições financeiras que não possibilitavam pagar uma faculdade particular; v) e boas

referências desse curso. Suas expectativas ao ingressar no curso eram formar-se para dar aulas e ser um bom professor de Geografia.

As facilidades encontradas ao longo da graduação do Professor foram: i) boa estrutura institucional; ii) e bons professores. As principais dificuldades foram: i) o alto nível de cobrança do curso; ii) e as trocas de professores, o que contribuiu para que algumas aprendizagens não se efetivassem, especialmente de disciplinas ligadas à Geografia Física. O Professor destaca que o curso não o capacitou adequadamente para a atuação em sala de aula, especialmente por ter como enfoque o ensino dos conteúdos específicos dessa ciência, secundarizando os conhecimentos didático-pedagógicos, necessários à prática docente. Entretanto, observa que esse problema não é específico do curso, mas das licenciaturas de modo geral.

Quanto à formação continuada em nível de Pós-Graduação, o Professor é Especialista em Solos e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Lavras (2008-2009) e em Estudos dos Solos pela Universidade de Araraquara (UNIARA) (2014-2016) e Mestre em Ciências de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA) (2015-2018). Ele destaca que o Estado não promove formação continuada específica aos professores de Geografia fora da instituição e que as formações ocorrem na escola, por meio das coordenações/reuniões pedagógicas que são organizadas e promovidas pelos coordenadores. Para o Professor, elas contribuem positivamente ao processo de ensino-aprendizagem, pois oportunizam trocas de experiências didático-pedagógicas e construção de novos conhecimentos, sobretudo ligados às questões metodológicas. Também ressalta que sua formação continuada, responsável por sua atualização e seu aperfeiçoamento profissional, se dá por meio de leituras variadas, da avaliação de trabalhos científicos em periódicos e da produção de artigos, inclusive relacionados à própria prática/ às atividades desenvolvidas em sala de aula.

O Professor iniciou sua atuação no campo da docência em 2010, no âmbito do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Goiás por meio de concurso público, atuando, até 2012, no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) – Formosa. Em 2011, ingressou na rede municipal de ensino dessa cidade, também por meio de concurso público, e passou a atuar na Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental 2ª fase (até 2012) e, logo em seguida, no Laboratório de Informática, como dinamizador (até 2016). Em 2012, iniciou suas atividades na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, lecionando Geografia aos estudantes do Ensino Médio. De 2012 a 2015, também trabalhou na UEG, câmpus Formosa, sendo professor das disciplinas Pedologia, Climatologia, Geomorfologia e Biogeografia. Em 2016, começou a atuar na Coordenação de área do CEPI, sem abandonar totalmente as aulas de Geografia. Ao todo, atua há 12 anos na docência.

As maiores dificuldades encontradas ao longo do seu exercício profissional foram/são: i) a falta de controle/maturidade emocional no início da carreira, que prejudicava suas relações interpessoais e profissionais; ii) a desorganização das escolas e das instituições mantenedoras; iii) e a falta de respaldo pedagógico. Suas expectativas futuras para a educação e a docência são positivas, já que a Educação Básica começou a trilhar alguns caminhos que podem contribuir para a sua melhoria, como a integralização das escolas, que favorece o trabalho docente por meio da jornada integral. Mesmo assim, destaca a necessidade de valorização profissional e de investimentos na educação pública.

Em análise, alguns pontos apresentados pelos professores mereciam um debate aprofundado, dentre eles: i) a relação entre as condições socioeconômicas e a opção pelos cursos de licenciatura; ii) a influência de um bom professor de Geografia da Educação Básica na escolha do curso em nível superior; iii) o perfil, especialmente a didática, do professor formador e seus desdobramentos na atuação do professor na escola; iv) os dilemas das licenciaturas brasileiras e da formação continuada; v) a desvalorização profissional; vi) a exaustiva jornada de trabalho do professor da Educação Básica; vii) os investimentos insuficientes na educação pública; viii) as coordenações pedagógicas como espaços de formação continuada; ix) a potencialidade do professor-pesquisador na melhoria do processo de ensino-aprendizagem; x) a solidão pedagógica de professores na Educação Básica (falta de respaldo/suporte pedagógico); xi) e a escola de tempo integral como possibilidade de melhoria da qualidade educacional. Porém, tendo por referência os objetivos deste trabalho, foi preciso fazer um recorte nas análises e discussões, sendo ressaltados dois pontos: i) as formações dos professores (Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*); ii) e a declaração do Professor que o caracteriza como professor-pesquisador.

No que se refere às formações acadêmicas e às trajetórias e experiências profissionais desses dois professores, trata-se de docentes experientes e que se identificam com a profissão e a área em que atuam, identidades essas construídas processualmente ao longo de suas histórias, de suas formações acadêmica e continuada e de suas práticas, não obstante os percalços enfrentados, a exemplo das lacunas na formação docente, da desvalorização profissional e de inadequadas condições de trabalho. Como dizem Iza *et al* (2014), a constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente. A identidade não é um dado imutável; ela é construída por ser um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1999).



Como mostrado, os professores são formados em nível de Pós-Graduação: um deles em nível *lato sensu*, e outro, em *stricto sensu*. O Censo Escolar de 2019 apontou que “um total de 507,9 mil professores atuaram no ensino médio em 2019. Desse total, 96,8% têm nível superior completo [...] e 3,1% possuem formação de nível médio ou inferior” (BRASIL, 2020b, p. 56). Mostrou também que o número de professores com Pós-Graduação no Brasil aumentou de 32,9%, em 2015, para 41,3% em 2019. Tendo por referência esses dados, que atestam que ainda é baixo o número de profissionais formados em nível de Pós-Graduação, a formação dos professores entrevistados é um fator positivo, já que esse aspecto também influi na qualidade do processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

No que concerne ao Professor enquanto professor-pesquisador, trata-se de um ponto fundamental, pois a pesquisa é uma atividade formativa e, como tal, potencializa o trabalho docente, a partir do desenvolvimento profissional e do aprimoramento de suas práticas. Como afirma Freire (2018), ensinar exige pesquisa; a indagação, a busca, o estudo fazem parte da natureza da prática docente. Dos 14 artigos produzidos pelo referido docente até junho de 2021, por exemplo, metade tratou de atividades/práticas desenvolvidas em suas aulas de Geografia. Essa análise reflexiva da própria prática constitui mais um elemento positivo à aprendizagem geográfica, visto que “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2018, p. 30). Observe-se, porém, que essa não é a realidade no âmbito da Educação Básica: são escassos os professores-pesquisadores, o que também se deve à exaustiva jornada de trabalho que, como pontuou a Professora, dificulta conciliar ensino e pesquisa.

Concluída a caracterização dos professores, passo à descrição, análise e interpretação de suas concepções acerca do modelo de ETI e da dinâmica de trabalho do CEPI, apresentadas no Quadro 10. Nesta parte, a opção foi pela sistematização dos dados empíricos em quadros, a fim de facilitar sua apresentação e a identificação por parte do leitor e, ainda, destacar as falas docentes.

**Quadro 10** – Síntese das falas dos professores sobre o modelo de educação em tempo integral e a dinâmica de trabalho do CEPI.

Professora
A primeira experiência com escola de tempo integral, iniciada em 2016, se deu no CEPI estudado. A docente considera essa a melhor experiência de sua carreira, pois ali desenvolveu-se pessoal e profissionalmente. Na escola, aprendeu a ser mais empática e humana, a partir de uma organização e estrutura que possibilita a convivência em período integral com os alunos e da proximidade decorrente desse contato (na sala de aula, nos corredores, no horário do almoço), construindo um vínculo afetivo entre eles e favorecendo a interação e o conhecimento do estudante, inclusive no aspecto pessoal. Para ela, o modelo de educação do CEPI é extremamente eficiente, visto que prepara o estudante para a vida. Nele, não é buscado apenas a aquisição de conteúdo, mas também valores, pensamento crítico e responsabilidade social. O problema é que o investimento do Estado para que tudo isso se concretize é mínimo, destaca ela. Ao comparar essa instituição com outras em que já atuou, ressalta que a similaridade entre elas é a falta ou escassez de recursos, que dificulta a realização

de determinados trabalhos pedagógicos, e a principal diferença é o Núcleo Diversificado do CEPI, que serve como apoio ao Núcleo Comum, sendo o alicerce de toda a escola e favorecendo o desenvolvimento do aluno. No processo formativo, a principal potencialidade dessa instituição é o desenvolvimento do protagonismo juvenil, que leva o aluno a enfrentar problemas e a se enxergar enquanto agente de mudanças, inclusive do próprio espaço onde vive. Outra potencialidade apontada por ela são os espaços ampliados, que favorecem o desenvolvimento de projetos em diversas áreas e perspectivas. Já as fragilidades são: i) insuficiência de recursos didático-pedagógicos; ii) problemas na estrutura física da escola; iii) e falta de recursos adequados para a divulgação dos trabalhos realizados. Em sua visão, a integralização da escola faz com que o aluno se sinta parte do processo, e isso também favorece a aprendizagem. Considera que a melhoria dos índices educacionais da escola está ligada primeiramente ao trabalho desenvolvido pelos professores, à jornada integral e ao Núcleo Diversificado (o principal diferencial da escola em tempo integral) e sua interligação com o Núcleo Comum, pois facilita o aprendizado e o desenvolvimento do aluno. Destaca que, se a escola contasse com uma estrutura melhor, os resultados seriam muito mais visíveis.

#### **Professor**

Sua primeira experiência com escola de tempo integral, iniciada em 2014, também se deu no CEPI analisado. O Professor se declara apaixonado pela instituição, mesmo tendo tido dificuldade para se adaptar ao novo formato nos dois primeiros anos da integralização. Para ele, a escola oportunizou uma reconstrução pessoal e profissional, especialmente por acreditar em suas bases filosóficas e pedagógicas e por identificar, nos princípios do Programa, alguns paradigmas que, até então, não eram reconhecidos como importantes na escola, como a centralidade no aluno, os seus projetos de vida, seu desenvolvimento para além do aspecto intelectual, sua liberdade e autonomias. Em sua visão, o modelo de educação do CEPI é abrangente e propicia o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais dos alunos e de sua humanidade, além da preparação para o pós-Médio, seja para o mundo do trabalho ou para a faculdade. Ao comparar essa instituição com outras em que já trabalhou, aponta que a única similaridade entre elas é o Núcleo Comum da Matriz Curricular. O restante é diverso, a começar pela postura docente, orientada pela Pedagogia da Presença (a presença e as ações educam). Entretanto, salienta que a cobrança que recai no professor dessa escola de tempo integral é bem maior, já que é mais observado pelos pais, alunos e os próprios colegas. Essa cobrança decorre até mesmo da Pedagogia que preconiza que toda atitude docente é um mecanismo educador. Além disso, aponta que a forma de trabalho também é diferente. No Núcleo Diversificado, o professor tem mais liberdade de atuação, inclusive para definir o que vai ser trabalhado, enquanto o Núcleo Comum é engessado pelo currículo referência e pelas avaliações. Essa liberdade possibilita que as aulas se tornem mais participativas, pois geralmente os temas são mais interessantes aos alunos. De acordo com ele, as maiores potencialidades do CEPI são: i) o aumento das possibilidades de formação dos estudantes, que favorece o desenvolvimento desses indivíduos e de valores; ii) a dedicação exclusiva ou a jornada integral, que permite maior envolvimento ou contato com os alunos e desenvolver identidade com a escola; iii) a parceria com os colegas de trabalho, os pais, os alunos; iv) a relação de respeito e de carinho entre aluno-professor e vice-versa; v) e possibilitar que o professor veja o resultado do seu trabalho. Já as fragilidades do CEPI são: i) a inclusão de alunos com necessidades especiais, por falta de estrutura física adequada e de materiais e trabalho apropriados, assim como a rigidez e inflexibilidade nos processos avaliativos com eles; ii) e a dificuldade da escola em entender as diversas realidades existentes no espaço escolar, assim como a dificuldade na relação entre a comunidade e a instituição (pais, alunos e escola), que precisa ser melhorada. Considera que esse modelo tem contribuído para a melhoria dos índices educacionais da instituição, mas não atribui somente a ele os resultados alcançados, pois o modelo em si não faz nada. Para ele, existem outros elementos que propiciam isso, como a gestão voltada também ao pedagógico, o grupo de professores atuantes e abertos à proposta do Programa, engajamento dos alunos e a participação da comunidade (pais e alunos). Tudo isso favorece melhorias, principalmente da aprendizagem.

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores (2020; 2021).

Em termos gerais, os docentes apresentam uma visão positiva do modelo de educação do CEPI, o que envolve seus princípios, metodologias e a organização pedagógica, e do trabalho desenvolvido pela instituição. Suas falas apresentam alguns elementos em comum, o que permite agrupá-las nas seguintes categorias: i) maior interação entre os sujeitos e criação de vínculo afetivo entre eles e a escola; ii) reconstrução pessoal e profissional; iii) professores

atuantes; iv) ampliação dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem; v) e falta de infraestrutura adequada.

De acordo com os docentes, o modelo de educação do CEPI possibilita maior interação entre os sujeitos e criação de vínculo afetivo entre eles e a escola, dados os seus princípios educacionais, como a atuação multidisciplinar dos docentes (que favorece o contato em outros espaços formativos na escola, como nos componentes do Núcleo Diversificado), a Pedagogia da Presença, a Tutoria e a jornada integral dos estudantes e dos professores.

Para eles, a organização escolar também possibilita maior entrosamento com os colegas de profissão, facilitando o estabelecimento de parcerias e o trabalho articulado entre as disciplinas do currículo, seja do Núcleo Comum ou do Núcleo Diversificado, que consideram ser interligados, propiciando mais aprendizagens ou o aprofundamento delas. Possibilita ainda a construção de uma relação afetiva entre docentes e discentes e entre eles e a própria escola, viabilizadas também pela organização e princípios escolares, ao propiciarem o desenvolvimento de aspectos socioemocionais, a socialização e um convívio mais intenso, ou o fortalecimento das relações interpessoais, construindo identidades. Trata-se do que considera Cavaliere (2009) ao afirmar que a escola de tempo integral não fragmentada, devidamente fortalecida, organizada e equipada, propicia aos alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem.

De acordo com Libâneo (2013a), a interação professor-aluno é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos aspectos dessa interação o socioemocional, que se refere às relações pessoais entre esses sujeitos e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente, nas quais a afetividade é importante ao alcance dos objetivos educacionais estabelecidos. Isso por que os vínculos afetivos construídos nessa relação contribuem para a motivação dos alunos para a aprendizagem, que se dá também no processo interacionista, como dizia Vigotski (1994; 2010). De fato, a boa relação entre esses sujeitos favorece a criação de um ambiente de aprendizagens, como ressalta Silva (2009).

Outra categoria que emerge dos relatos docentes é a reconstrução pessoal e profissional. Segundo o Professor, esta foi possibilitada por princípios ou paradigmas do Programa, como a Pedagogia da Presença, o foco no aluno, em seu protagonismo, na liberdade, no desenvolvimento para além da dimensão intelectual, assim como nos seus projetos de vida. Outros fatores importantes foram a própria prática e as relações interpessoais, que, direta ou indiretamente, acarretaram reflexão e mudanças de sua postura profissional, até então muito conservadora, destaca ele.

Já para a Professora, o contato mais próximo com os alunos, assim como as bases filosóficas e o formato diferenciado da instituição, possibilitaram tal desenvolvimento, seja enquanto pessoa, tornando-a mais sensível e humana, seja enquanto profissional. Por isso, ela ressalta que “todo mundo que entra na escola aprende a ser gente”, levando ao entendimento de que o trabalho escolar possibilita o aprimoramento dos indivíduos enquanto pessoas humanas. De modo geral, suas colocações provocaram reflexões e a compreensão de que a sensibilidade e a humanidade são fundamentais no processo educativo e/ou formativo no âmbito escolar. Enquanto professores, lidamos com gentes carregadas de sonhos, limitações, fragilidades, frustrações, debilidades, habilidades e subjetividades diversas. Por isso, o olhar, a escuta e o trabalho sensível e mais humanizado têm potencial transformador em suas vidas.

Para Freire (2017), somos seres inacabados, inconclusos, sempre em processo de formação e mudanças. O ser humano está continuamente em feitura, pois o desenvolvimento é um processo de construção contínua. São as nossas relações com o mundo, com o outro e com nós mesmos que possibilitam essa formação permanente. As nossas ações, visões de mundo e formas de atuação não são estáticas, são temporais, situadas e processuais. Como afirma Tardif (2000), as nossas ações evoluem/modificam-se ao longo do tempo de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas, das relações (re)construídas e das experiências vivenciadas, que muito contribuem para o nosso próprio amadurecimento. O desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional se efetiva nesse processo por meio do desenvolvimento de capacidades/habilidades em múltiplas dimensões.

A terceira categoria é professores atuantes. Segundo ambos os docentes, parte do sucesso ou da melhoria da escola relaciona-se ao bom trabalho desenvolvido pelos professores. Conforme Marques (2013, p. 148), “a escola só realiza suas funções e torna-se viva na mediação da docência em sala de aula”. Sem dúvida, o professor, com toda a sua maestria, é peça chave no espaço escolar, por contribuir fortemente para o desenvolvimento dos estudantes e o alcance das finalidades escolares. O ensino enquanto função basilar da escola só se efetiva pela mediação desse profissional, em função da aprendizagem/ da construção de conhecimentos e do desenvolvimento dos alunos, como destaca Libâneo (2013a).

Tal como ele, Cavalcanti (2013, p. 154) considera, à luz dos fundamentos vigotskianos, que “o bom ensino é aquele que adianta o processo de desenvolvimento”. Com base no exposto, é possível afirmar que um bom professor propicia a melhoria da qualidade da aprendizagem, a criação de conhecimentos e o desenvolvimento dos indivíduos. Mas também cabe lembrar o apontamento do Professor, de que outros elementos importantes são o engajamento dos alunos, a participação da comunidade e a gestão escolar voltada ao pedagógico. É preciso acentuar

nesta análise a gestão enquanto um fator determinante da eficácia escolar e da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, como destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012): uma boa gestão viabiliza o alcance das finalidades da escola, favorece o trabalho docente e propicia melhores resultados de aprendizagem.

Outra categoria é ampliação dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem. Para os professores, com a integralização da escola e suas bases organizacionais, ampliaram-se as oportunidades, sobretudo de aprendizagem. Em suas falas, apontam que o tempo maior, a organização curricular – que inclusive concede mais liberdade de atuação (trabalho autoral) –, a integração entre os núcleos, a atuação docente neles, a articulação disciplinar, mais possibilidades de intervenções no processo formativo dos estudantes, mais e melhores espaços de ensino-aprendizagem, a diversificação das atividades formativas e outros instrumentos pedagógicos que compõem o modelo de ETI de Goiás, como mostrado acima, contribuíram para a melhoria da qualidade da educação na instituição.

Ficou perceptível que as mudanças não decorreram simplesmente do alargamento do tempo, nem puramente desse modelo de educação – como destacou o Professor, “o modelo em si não faz nada” –, mas de um conjunto de elementos. Como abordado na seção 2.1 deste trabalho, o tempo é uma dimensão fundamental no processo formativo, todavia, ele deve ser usado qualitativamente (PEREYRA, 2014; HARGREAVES, 2014; SILVA, 2017c). Esse uso requer boas condições de trabalho, com espaços dotados de possibilidades educativas (COELHO, 2014), organização do trabalho pedagógico, planejamento e formação docente para as funções demandadas pela escola de tempo integral (SILVA, 2017c).

A ampliação do tempo de permanência do estudante e dos professores na escola deve ter como finalidade a formação integral, deve significar mais tempo e espaço para o conhecimento e o desenvolvimento (LIMONTA, 2013). Nesse sentido, concordo com Pereyra (2014), para quem a ampliação de tempo só é significativa quando atribuir qualidade ao aprendizado. Para os docentes do CEPI, mais tempo repercutiu em melhoria das aprendizagens.

A última categoria a ser discutida é falta de infraestrutura adequada. De acordo com os docentes, esse fator dificulta o trabalho escolar. Com isso, percebe-se que o tempo e as funções escolares foram ampliados, porém, o mesmo não aconteceu com os espaços físicos e as condições de trabalho. É com razão que Sordi (2019) afirma que, para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, são necessárias boas condições de trabalho, além de salários justos compatíveis com o regime de dedicação exclusiva do professor. Não se pode aumentar as funções da escola e impor a ela que assumam tamanho compromisso social, como o da ETI – que muitas vezes desempenha um papel assistencialista

enquanto mecanismo de compensação social (CAVALIERE, 2014) –, sem lhe dar condições materiais e imateriais para isso. De outro modo, os investimentos na escola de tempo integral devem ser compatíveis com sua jornada e a responsabilização que lhe é atribuída.

Assim como no caso da caracterização dos professores, muitos pontos apresentados por esses sujeitos mereciam um debate aprofundado. Todavia, tendo em vista os propósitos deste trabalho, cabe deixá-los como indicativos de pesquisas futuras, quais sejam: i) o papel da gestão e a participação dos pais na melhoria da qualidade da educação escolar; ii) a importância da dedicação exclusiva do professor à melhoria do processo de ensino-aprendizagem; iii) a liberdade/autonomia do professor na definição do currículo e seus desdobramentos na aprendizagem; iv) a rigidez e inflexibilidade nos processos avaliativos e suas implicações no desenvolvimento dos estudantes; v) a insuficiência de recursos didático-pedagógicos em escolas de tempo integral; vi) os desafios enfrentados pelos alunos com necessidades especiais nessas escolas; vii) a potencialidade do tempo integral para o desenvolvimento de projetos, o trabalho interdisciplinar e a construção de conhecimentos; viii) e a dualidade ou a falta de identidade do Ensino Médio brasileiro.

De acordo com o reagrupamento feito para as análises nesta parte do trabalho, o último tema das entrevistas refere-se aos efeitos da integralização do CEPI no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Passo a sua descrição, no Quadro 11, e interpretação.

**Quadro 11** – Síntese das falas dos professores sobre os efeitos da integralização da escola no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Professora
Com a implementação do tempo integral na escola, os professores tiveram a oportunidade de conhecer os alunos mais a fundo, seu dia-a-dia, suas vidas. A partir disso, puderam abordar conteúdos geográficos ligados à rotina deles, utilizada como exemplo em meio aos conteúdos trabalhados. Isso foi possível com a jornada integral tanto do professor quanto do aluno, relata a Professora. Em relação à Geografia, ela diz que, como a disciplina tem apenas duas aulas por semana, a interligação entre o Núcleo Comum e o Diversificado possibilita trabalhar outros conteúdos, como no Estudo Orientado, e projetos, como nas Eletivas, não desenvolvidos por falta de tempo. Há muitos assuntos que, devido ao pouco tempo, não são discutidos de forma profunda. Então, o Núcleo Diversificado também é utilizado como um complemento do Núcleo Comum. No âmbito do Núcleo Diversificado, a Professora já atuou com o componente Eletivas, mas ressalta que, com a ampliação do currículo, a Geografia passou a ser ensinada também nas Eletivas, na Preparação Pós-Médio, no Estudo Orientado, na Prática de Laboratório e nos Clubes Juvenis. Para ela, a Geografia está presente em todas as disciplinas, assim com as outras estão presentes nela, pois os alunos relacionam os conteúdos da matéria estudada ao que já aprenderam. Nesse Núcleo, os alunos são mais participativos e se interessam mais pelas aulas, porque muitas vezes são trabalhados assuntos das suas realidades. Outra mudança acarretada com a integralização escolar foi a criação de um espaço próprio para as aulas de Geografia (sala temática), destaca.
Professor
De acordo com o Professor, o modelo de educação da instituição permite mais alternativas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, inclusive em Geografia. Duas das razões para isso são o tempo maior e a disponibilização de várias ferramentas que favorecem esse processo. Com a implementação do tempo integral na escola, uma mudança destacada por ele foi a motivação dos alunos em participar das aulas, inclusive de Geografia, pois, com a nova proposta, os professores ressignificaram o ensino, procurando trazê-lo o mais

próximo possível da realidade deles e definindo alguns assuntos a serem trabalhados. As aulas tornaram-se mais dinâmicas, participativas e motivadoras, inclusive para o professor. Ele ressalta que as aulas de Geografia são diferentes diante das várias possibilidades ou recursos dentro da escola, como fazer links com as atividades desenvolvidas nas Eletivas e no Preparatório Pós-Médio; envolver clubes juvenis nos assuntos trabalhados; trabalhar a Geografia em Prática de Laboratório e Estudo Orientado ou buscar nele novas ferramentas. Para ele, a escola de tempo parcial não tem essas possibilidades. A organização do CEPI em espaços específicos permite trabalhar outros assuntos ligados à Geografia, desenvolver projetos nessa área, intervir para que a aprendizagem aconteça, fazer parceria com outros colegas, visando a isso. Há mais alternativas para se ensinar Geografia, e a dedicação exclusiva do professor e a atuação nos dois núcleos do currículo favorecem isso, destaca. No âmbito do Núcleo Diversificado, o Professor já atuou com os componentes Eletivas, Preparação Pós-Médio, Prática de Laboratório, Estudo Orientado e Clubes Juvenis, que derivaram de projetos de Eletivas desenvolvidos por ele. A interligação ou relação dos núcleos potencializa a aprendizagem em Geografia, afirma o Professor.

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores (2020; 2021).

Os professores revelaram que, com a implementação do tempo integral na instituição e o arranjo do modelo de educação adotado, ocorreram mudanças no ensino de Geografia, podendo ser agrupadas em categorias definidas com base nas similaridades das falas desses sujeitos. São elas: i) criação de espaço próprio ao ensino de Geografia (sala temática); ii) formação geográfica mais contextualizada; iii) ampliação do processo de ensino-aprendizagem de Geografia; iv) e melhoria da qualidade da aprendizagem.

A criação de espaço próprio ao ensino de Geografia, por meio da sala temática, também conhecida como sala ambiente, é uma das metodologias pedagógicas do CEPI, que segundo a instituição possibilita a dinamização das aulas e favorece uma aprendizagem significativa para os alunos. Como já dito, com base nos fundamentos de Ausubel (1976; 2000), a aprendizagem significativa torna os conteúdos menos abstratos e mais dotados de significados. Dessa maneira, esses espaços de aprendizagem, quando bem equipados conforme as especificidades/características das disciplinas, e bem utilizados, são promovedores desse processo, que deve ser ativo.

De acordo com Queiroz e Oliveira (2019, p. 357), a sala temática é uma estratégia metodológica para o aprendizado significativo: “esta metodologia permite a ressignificação dos conteúdos, tornando o processo de ensino e aprendizado mais dinâmico e pleno de sentidos [...] A sala temática se constitui como um espaço de troca e construção dos saberes para professores e educandos”. Logo, constitui um espaço rico à aprendizagem geográfica. E não só isso, pois, pensando na lógica da organização escolar, configura-se como um mecanismo de interação e socialização que ocorre antes mesmo dos alunos adentrarem as salas, por meio do contato e do diálogo entre eles nos corredores, ao se deslocarem de uma sala para outra.

A formação geográfica mais contextualizada é outra categoria definida a partir das falas dos professores, que afirmaram que, com a jornada em tempo integral, a atuação multidisciplinar e a dedicação exclusiva, que facilitam a interação, tiveram a oportunidade de

se aproximarem e conhecerem os alunos mais a fundo, seu dia-a-dia, suas vidas, seus mundos experienciais, suas geografias, e com isso puderam relacionar melhor os conteúdos trabalhados com suas realidades vividas e seus lugares.

O Professor afirmou que, com o novo modelo educacional, os professores ressignificaram o ensino, procurando trazê-lo o mais próximo possível da realidade dos alunos. A Professora, por sua vez, declarou que, com o contato mais próximo, os professores têm a oportunidade de abordar conteúdos geográficos que estão ligados à rotina dos alunos, utilizada como exemplo em meio aos conteúdos trabalhados. De outro modo, isto quer dizer que eles consideram a aproximação, a interação e o diálogo com os estudantes como possibilidade de conhecimento do meio em que vivem e de suas experiências socioespaciais, fator potente para a aprendizagem geográfica, já que pode torná-la significativa e relevante cotidianamente. A escola de tempo integral, pela ótica desses docentes, favorece tal interação, conhecimento e formação mais contextualizada.

No primeiro capítulo, houve a afirmação de que a valorização dos conhecimentos cotidianos e das experiências dos estudantes, ou a consideração do seu mundo vivido no processo de ensino-aprendizagem, é importante para a compreensão da espacialidade dos fenômenos. Também foi considerada valiosa a concepção de Cavalcanti (2019) de que a finalidade da Geografia Escolar é a produção, pelos estudantes, de conhecimentos significativos para a vida cotidiana, para a participação na vida social e para a cidadania, a partir da leitura e compreensão da realidade em suas espacialidades. E, ainda, defendido, à luz de teorias miltonianas, que a contextualização dos assuntos trabalhados conforme a realidade onde a escola se situa e o mundo experiencial dos estudantes permite a leitura e compreensão geográfica do mundo, porque o próprio mundo se instala nos lugares (SANTOS, 2015), e a consciência do mundo é obtida através do lugar (SANTOS, 2014d).

Assim, “trabalhar com o cotidiano possibilita a construção de significados, que se estabelecem com a mediação dos sistemas concretizados no lugar, por meio da cultura” (LEITE, 2015, p. 80). Para essa autora, esta é a centralidade da Geografia Escolar: orientar-se à produção de significados com base no cotidiano vivido pelo aluno, com vistas ao entendimento da própria espacialidade e da espacialidade das coisas e do mundo, pois o lugar nos conecta com o mundo. O encontro, ou a aproximação/articulação, desses mundos (mundo do aluno e o mundo em sua escala global) é fundamental à promoção de aprendizagens significativas, em que o aluno atribui significados ao conhecimento científico aprendido.

Tendo por referências essas concepções e as falas dos professores, é possível considerar que a maior interação entre professor e aluno, o conhecimento de seus espaços de vivências e



das geografias (espacialidades) presentes neles e sua valorização nas aulas de Geografia contribuem fortemente para a efetivação de aprendizagens valiosas ao entendimento da dinâmica socioespacial de onde é engendrada a vida cotidiana desses sujeitos (dos lugares onde vivem) e ao seu reconhecimento como agentes de produção e transformação espacial. Isso se justifica porque “a Geografia pode ser condição de favorecer ao aluno a tomada de atitude diante da realidade em que vive” (CALLAI, 2015, p. 222).

Em conclusão, a consideração do empírico, dos conceitos prévios ou dos conhecimentos cotidianos dos alunos, de suas bagagens culturais e das realidades dos seus lugares de vivência são imprescindíveis no ensino de Geografia, já que são bases para a construção de conhecimentos que viabilizam a interpretação das complexas realidades, local e global, em suas relações escalares dialéticas, e o desenvolvimento de práticas socioespaciais mais conscientes e propositivas.

A terceira categoria criada a partir das falas docentes é a ampliação do processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Como dito, com a integralização escolar, esses profissionais passaram a trabalhar em regime de dedicação exclusiva, atuando com a disciplina Geografia e outros componentes do Núcleo Diversificado. Assim, podem trabalhar outros assuntos geográficos ou aprofundar determinados conhecimentos trabalhados no Núcleo Comum, desenvolver mais projetos nessa área e intervir para que a aprendizagem geográfica aconteça, por meio dos tempos e dos espaços curriculares ampliados. Além disso, têm mais oportunidade de trabalhar em parceria com outros professores de componentes dos dois núcleos, e os estudantes podem aprender mais e melhor com tal organização.

Nessa articulação, também é destacado o trabalho interdisciplinar (potencializado com a integralização escolar) que ocorre no ensino de Geografia e a sua potencialidade para a aprendizagem dos estudantes. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 145), “a interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico”, o que favorece sua compreensão diante da complexidade do mundo globalizado. É o que também considera Santomé (1998):

O ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento diferentes (SANTOMÈ, 1998, p. 113).

Para os professores, como há apenas duas aulas de Geografia por semana, a ampliação curricular e a interligação entre os núcleos possibilitaram trabalhar conteúdos e atividades não desenvolvidos, muitas vezes por falta de tempo. Como destaca o Professor, esse alargamento,

a articulação disciplinar, as metodologias e os princípios pedagógicos da instituição e a atuação docente multidisciplinar oportunizaram, além da ampliação do ensino de Geografia, a melhoria da qualidade da aprendizagem por meio das variadas ferramentas de intervenção pedagógica, dos projetos e das práticas desenvolvidas. Ele ressalta que as aulas de Geografia são diferentes diante das várias possibilidades existentes.

Esses depoimentos dialogam com a compreensão de Limonta (2013) acerca da ampliação dos tempos e espaços escolares: mais tempo e espaços no CEPI desdobrou-se em mais conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento dos escolares. Tal como preconiza Pereyra (2014), a ampliação foi significativa por atribuir qualidade à aprendizagem geográfica.

Neste contexto, faz-se necessário resgatar outro depoimento do Professor, ao afirmar que, com a implementação do tempo integral na escola, os alunos se tornaram mais motivados em participar das aulas de Geografia, tornando-a motivadoras inclusive para ele, que teve suas práticas ressignificadas após a integralização escolar, em virtude da proposta educacional implantada. Provavelmente, tornaram-se motivadoras por meio de tal ressignificação, que, como dito, contextualizou melhor as aulas de acordo com a realidade dos estudantes, levando em conta os princípios da liberdade e atividade do aluno, que foram dois pontos ressignificados em sua atuação. Para Tardif (2000),

[...] embora seja possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar em um processo de aprendizagem [...]: para que os alunos se envolvam em uma tarefa, eles devem estar motivados (TARDIF, 2000, p. 17).

De acordo com Libâneo (2013a) a aprendizagem vincula-se à motivação, e a motivação influi na aprendizagem, sendo a atuação docente fundamental nesse processo, já que provoca o interesse, a atenção e o envolvimento dos alunos. Para o autor, a motivação está relacionada com os nossos objetivos, desejos, interesses e necessidades, por isso, para que se sintam motivados, os estudantes precisam de um conjunto de estímulos que despertem seus ânimos para o estudo. Essa motivação pode ser desencadeada por meio da própria motivação do professor, de metodologias adotadas, de temas ou assuntos trabalhados, de elogios, da didática utilizada, de vínculos afetivos entre docente e discente, da valorização das características individuais e socioculturais desse sujeito e de boas condições de ensino-aprendizagem, como também por meio de fatores externos à escola, como as condições socioculturais dos estudantes.

Embora não seja fácil desencadear a motivação, tanto a dos alunos quanto a dos professores, ela é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Aqui é importante dizer que, para o professor motivar é preciso que ele esteja motivado, e, para isso, são necessários

valorização profissional, melhoria de salário, de suas condições de trabalho, de sua formação, concessão de mais autonomia para o desenvolvimento do seu trabalho, parceria entre a escola e os pais, dentre outros.

Em relação ao trabalho dos professores, ambos já lecionaram Geografia em componentes do Núcleo Diversificado. Para eles, as aulas nesse núcleo são mais participativas, dinâmicas, motivadoras e de temáticas mais atrativas aos interesses e identidades dos estudantes. Nos componentes Preparatório Pós-Médio, Eletivas, Estudo Orientado II e Prática de Laboratório não há um currículo prescrito pré-definido, sendo os assuntos eleitos especialmente pelos professores que atuam neles, conforme sua formação, habilidades e perfil, e ainda de acordo com as debilidades dos alunos no Núcleo Comum e suas identidades/culturas. É aí que o ensino de Geografia tem ganhado mais espaço no CEPI (o que será discutido no próximo capítulo), tornando-se diversificado e mais atraente aos jovens, segundo os professores.

O Ensino Médio carece de liberdade para os professores construírem currículos que dialoguem com as condições, culturas, identidades, saberes, interesses, necessidades e perspectivas juvenis, para ensinar e/ou desenvolver um trabalho autônomo e autoral. Hargreaves (2014) defende que é preciso empoderamento dos professores na responsabilidade do desenvolvimento curricular, para além das suas obrigações técnicas de implementação. Mas, lamentavelmente, cada vez mais os currículos prescritos e as avaliações externas impedem as tentativas docentes de inovar seu trabalho e os conhecimentos, determinando a forma curricular e os conteúdos dessa etapa de ensino, afirma Arroyo (2014). Também engessam e controlam o trabalho docente (como destacou o Professor), intensificam o seu trabalho (APPLE, 2001), eliminam sua autonomia e impõem o estreitamento curricular, retirando do professor a possibilidade de trabalhar elementos situacionais e/ou conteúdos vivos/dinâmicos, mais contextualizados e significativos aos estudantes.

Outro elemento que ainda falta com mais vigor, e tão necessário, é o desenvolvimento de práticas pedagógicas ativas, com maior motivação e interação dos estudantes, de modo a desencadear tanto sua atividade física, quanto cognitiva, especialmente. Ao escrever sobre Juventude e Ensino Médio, Dayrell e Carrano (2014) pontuam que, para muitos jovens, o cotidiano escolar é enfadonho, e a escola ainda se mostra distante dos seus interesses e necessidades. Para esses autores, assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, e isso também se relaciona com o trabalho desenvolvido pela instituição. Uma forma de amenizar essa relação problemática é a escola se reinventar, aproximar e conhecer esses jovens estudantes, considerá-los como sujeitos do processo educativo, reconhecer e aceitar suas

diversidades, conhecimentos e culturas e entender que, quando eles chegam à escola, carregam experiências de vida, concepções, desejos e sonhos que devem ser considerados. Trata-se de recuperar, ou de desenvolver neles o prazer de aprender, ressaltam os autores.

Hoje, as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano de muitos jovens, considerados nativos digitais. Com elas, aprendem e constroem conhecimentos de uma forma muito interativa, dinâmica e motivadora e desenvolvem outras formas de pensamento e relação com o conhecimento. Isso tem desafiado a educação e levado as escolas a reverem/reformularem os seus currículos, e os docentes, a modificarem suas práticas, não necessariamente com a utilização dessas tecnologias, pois a depender do seu uso, sem mediações pedagógicas adequadas, a aprendizagem não se efetiva (KENSKI, 2012). Portanto, na contemporaneidade, não cabem trabalhos que desconsiderem a condição dos jovens enquanto sujeitos, que inibem sua atividade, que impõem receptividade, que promovam a construção passiva de conhecimentos, nem que sejam enfadonhos/desmotivadores. Afinal, conhecimento é criação, logo, deve ser construído ativamente e de forma prazerosa, atrativa e criativa, e ser relevante.

No entanto, Libâneo (2013a, p. 113) alerta que toda e qualquer atividade desencadeada nesse processo de inovar e buscar atender os interesses dos estudantes deve ter como meta o desenvolvimento das suas capacidades mentais. Para ele, “essas atividades externas somente têm relevância se, gradativamente, forem transformando-se em atividade interna, como instrumentos do pensamento”. No caso das aulas de Geografia, as atividades pedagógicas devem promover a atividade cognitiva dos discentes, como instrumento do pensamento geográfico.

A quarta categoria definida a partir das falas dos professores é melhoria da qualidade da aprendizagem, que decorre da soma de todas as outras categorias já discutidas. Para os professores, a integralização da escola repercutiu positivamente no ensino de Geografia, favorecendo a aprendizagem dos estudantes. Como pontuado, de acordo com eles, o modelo de ETI e/ou a organização do CEPI permitiu/permite ampliar esse ensino, trabalhar coletivamente, fazer mais intervenções pedagógicas e desenvolver um trabalho mais contextualizado e atraente aos estudantes, elementos que potencializam a aprendizagem, melhorando sua qualidade.

É válido retomar a discussão de Libâneo (2013a) de que existem muitos fatores e condições (externas e internas) que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, inibindo-o ou facilitando-o. Os professores apontaram alguns deles, mas quero ressaltar outro, percebido em suas falas: o perfil docente, chamado por esse autor de personalidade docente. Nas entrevistas, deparei-me com dois professores sensíveis, experientes e dinâmicos, com ânimo para o exercício de suas funções (embora a Professora destaque que o cenário para a profissão

docente não seja animador), abertos a mudanças e inovações e com concepções educacionais e pedagógicas que viabilizam a construção de conhecimentos e a formação humana e crítica dos estudantes.

De modo geral, eles ressaltaram que as inovações implementadas no CEPI, sobretudo ligadas à ampliação de tempos, espaços e ferramentas pedagógicas, que possibilitaram mais oportunidades de aprendizagem, provocaram mudanças no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Mas, considerando a fala de Libâneo (2013a), a aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizados processos de raciocínio e/ou atividades física e mental dos estudantes. Ela é promovida sob a orientação e direção desse profissional.

Logo, sem suas ações, que são movidas por seus saberes, suas capacidades, visões de mundo e subjetividades, e que são influenciadas pelas condições materiais objetivas de trabalho, de nada valeriam todas as inovações do modelo de ETI de Goiás: os tempos e espaços ampliados, as metodologias, os princípios, a organização curricular, os novos instrumentos pedagógicos e o modelo de gestão. Cabe rerepresentar a fala do Professor, de que “o modelo em si não faz nada”, pois o modelo está no âmbito da prescrição da ação educativa. Conforme Sacristán (2000), o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização das propostas curriculares, pois ele as modela e as coloca em ação/prática, produzindo efeitos complexos dos mais diversos tipos.

Em síntese, no contexto analisado, as entrevistas evidenciaram que: i) o modelo de educação da instituição, especialmente por meio da jornada integral dos professores e alunos, da tutoria, da atuação multidisciplinar dos docentes, da interligação entre os núcleos curriculares e da Pedagogia da Presença, possibilita maior interação entre os sujeitos e a criação de vínculo afetivo entre eles e a escola; ii) tal modelo, por se tratar de um modelo educacional diferenciado em termos de organização do trabalho pedagógico, metodologias e princípios, provocou a reconstrução pessoal e profissional dos docentes; iii) a melhoria das condições de trabalho e os investimentos na escola, após a integralização, não ocorreram na mesma proporção da ampliação de sua jornada e responsabilidade, pois falta infraestrutura adequada ao desenvolvimento de suas atividades; iv) as avaliações engessam e controlam o trabalho docente; v) a dedicação exclusiva do professor é necessária numa escola de tempo integral, tendo em vista a formação integral e o trabalho não fragmentado; vi) o processo interacionista e a afetividade são fundamentais à aprendizagem; vii) e que a integralização escolar ampliou os tempos e espaços de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional da instituição. Isso foi possível devido ao tempo ampliado, à organização curricular, à integração entre os núcleos, que permite diversificar e aprofundar conhecimentos,

à atuação multidisciplinar, à articulação disciplinar, a mais possibilidades de intervenções no processo formativo dos estudantes, à diversificação das atividades e à boa atuação da equipe escolar, segundo relataram os professores. Isso quer dizer que tudo aquilo foi possível em razão do trabalho desenvolvido, com o uso adequado/qualitativo/pedagógico dos tempos e dos espaços, por parte da escola.

No âmbito do ensino de Geografia, as entrevistas revelaram que: i) a aproximação e o diálogo com os alunos possibilitam o conhecimento do espaço em que vivem, de suas experiências socioespaciais (espacialidades) e necessidades, favorecendo o desenvolvimento de uma formação geográfica mais contextualizada e significativa; ii) a integralização da escola, de modo específico, oportunizou a ampliação do processo de ensino-aprendizagem de Geografia por meio da dedicação exclusiva do professor e de sua atuação multidisciplinar, que possibilitou trabalhar outros assuntos geográficos ou aprofundar conhecimentos, desenvolver mais projetos, inclusive pelo trabalho articulado com outras disciplinas dos dois núcleos e com temáticas mais atraentes aos estudantes, e da interligação entre os núcleos curriculares; iii) a ampliação de tempos e espaços escolares repercutiu em mais e melhor aprendizado em Geografia; iv) tempos, espaços e o trabalho docente constituem elementos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo horizontes de possibilidades no contexto analisado.

O terceiro capítulo, por ser dedicado ao estudo da estrutura da Geografia Escolar daquele CEPI, permite compreender melhor o trabalho desenvolvido pelos professores na instituição. Antes disso, para encerrar as discussões desta parte do trabalho, apresentarei outras concepções e tecerei algumas considerações acerca dessa política e do modelo de ETI do estado de Goiás.

## **2.7 Análise e concepções diversas acerca da política e do modelo de educação em tempo integral do estado de Goiás**

É pertinente reiterar que a implementação da ETI em escolas de Ensino Médio em Goiás ocorreu por meio do Programa Novo Futuro, cuja elaboração foi inspirada pelo modelo educacional do Ginásio Pernambucano, localizado em Recife, sob assessoria do ICE. Na concepção de Rodrigues (2016), a proposta educacional de Pernambuco

[...] surgiu em virtude de uma demanda empresarial, sob a égide de uma educação com qualidade, na qual o aluno ao final de seus três anos de estudos deveria estar apto por uma formação profissional que o qualificasse para o mundo do trabalho e que ainda, lhes dessem condições de preparação para viver na sociedade (RODRIGUES, 2016, p. 108).

Assim como no caso de Goiás, esse modelo também inspirou o Programa de Educação Integral do estado de Paraíba, cuja implementação – em parceria com o ICE – foi estudada por Leite (2019). A pesquisa da autora revelou que essa política fundamenta-se na racionalidade neoliberal, com vistas ao atendimento das demandas de mercado. Ademais, identificou um discurso híbrido no âmbito do Programa, que aproxima as noções de educação integral e de tecnologia empresarial, verificando que a expansão das escolas em tempo integral no estado de Paraíba não é operacionalmente possível sem promover exclusões. Isso, porque nem todos os estudantes possuem condições de estudarem em período integral, por fatores como: i) precisarem trabalhar para ajudar na renda familiar; ii) e cuidar dos irmãos enquanto os pais trabalham. Assim, as escolas de tempo integral incluem uns, disponibilizando mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, e excluem outros, que não podem frequentá-la em razão de muitas contradições socioeconômicas.

O resultado dessa pesquisa se aproxima das discussões já feitas aqui: no neoliberalismo, a educação é conectada ao capital e ao trabalho, ao visar ao desenvolvimento econômico/ à economia competitiva (DEMO, 2012; SILVA, 2017b). Assim, as demandas econômicas, por exemplo, têm poder para redefinir políticas educacionais, e as oportunidades não são acessíveis para todos. É o que tem ocorrido no Brasil nas últimas décadas: perspectivas e padrões socioeconômicos atrelados ao Ensino Médio, especialmente visando à preparação para o mundo do trabalho.

Sobre esse ajuste da estrutura educacional a uma demanda econômica e à política global, Cavalcanti (2012a) assevera que, nessa lógica, a formação escolar se volta ao desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos básicos para a vida social produtiva e participativa. Todavia, muitas dessas reformas, que não são neutras (APPLE, 2001), não visam à melhoria significativa da aprendizagem dos alunos, tampouco à alteração do quadro de desigualdades e injustiças no país, mas focam nas demandas de um mercado global exigente e competitivo e dos novos padrões produtivos, conforme os ditames do capital.

Como demonstrado, o Programa Novo Futuro responde às demandas do Pacto pela Educação do estado de Goiás, que previa uma reforma no âmbito educacional entre 2012 e 2015. Para Rodrigues (2016), o Pacto pela Educação decorre de demandas mercadológicas e da necessidade de alcançar índices expressivos de desenvolvimento, começando por melhorias no campo educacional, como por exemplo a qualidade do Ensino Médio. Segundo Libâneo (2011), o Pacto pela Educação em Goiás priorizou aspectos financeiros e administrativos e responsabilizou as escolas e os professores pelos resultados, de modo a constituir uma política

de controle, focada na melhoria dos índices, cuja perspectiva é produtivista. Rebouças (2020) complementa essa ideia, ao dizer que

[...] essa política não cumpriu seu papel como prescrito de forma efetiva. Em detrimento desses resultados, a perspectiva dos gestores públicos é de que os objetivos ora pretendidos foram indubitavelmente alcançados na concretização da política do Pacto pela Educação em Goiás, pois a conduziram com maestria a partir do projeto político econômico neoliberal, alinhado às normativas dos organismos multilaterais, e apoiando-se nas regras da Nova Gestão Pública para efetivar as ações prescritas (REBOUÇAS, 2020, p. 8).

Em estudo desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG), com enfoque no Pacto pela Educação em Goiás, Silva (2014) aponta que

[...] na verdade, foi comunicado a todos os interessados (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores, subsecretários, servidores da secretaria, comunidade e sociedade civil organizada) um programa reformista elaborado por uma empresa multinacional especializada em consultoria empresarial, ignorando-se totalmente décadas de debate e produção científica dos pesquisadores e educadores da área, evidenciando os parâmetros privatistas que estão sendo implantados na rede estadual de ensino de Goiás viabilizados por meio do Pacto pela Educação (SILVA, 2014, p. 150).

Não só o Pacto pela Educação, mas, como lembra Cavalcanti (2012a), muitas reformas educacionais desde a década de 1990 têm se orientado por medidas neoliberais e pela lógica econômica que, visando a aumentar a competitividade internacional, o lucro e/ou desenvolvimento do país, propagam o discurso de valorização da educação e da necessidade de adequar as escolas aos objetivos de competitividade, eficiência e produtividade.

Nessa perspectiva imposta pelas relações estreitas entre economia e educação (APPLE, 2001), é notória a presença de empresas e organizações sociais na implementação das propostas, imperando a lógica empresarial, da eficiência, dos resultados, de maior produtividade. Como exemplo, note-se que, em parceria com o ICE, estão os seguintes investidores: i) Instituto Natura; ii) Instituto Sonho Grande; iii) Itaú BBA; iv) Fiat; v) Jeep; vi) SEM; vii) Instituto Cacau Show; viii) Trevo Tecnologia Social; ix) e Instituto Conceição Moura (ICE, 2020). Em Goiás, os parceiros são o Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto BEI, Instituto Tellus e Instituto Sicoob. Carvalho e Rodrigues (2019) denominam esse fenômeno de gerencialismo privado na educação pública, referenciando o ICE como um dos agentes de implementação da lógica do capitalismo mundial na educação pública brasileira.

Freitas (2012) designa esses investidores como “os reformadores empresariais da educação”, que propõem consertar a educação, tornando o Brasil competitivo no cenário internacional. As políticas educacionais que derivam dessas parcerias muitas vezes são de cunho neotecnicista e se estruturam em torno de três categorias centrais: responsabilização, meritocracia e privatização. Inclusive, elas constaram no Pacto pela Educação. Para o autor, as



consequências dessas políticas são variadas, dentre elas o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território e dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral deste profissional, destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia.

No que se refere ao modelo de educação dos CEPI's, foi possível constatar que se trata de um arranjo diferenciado, em termos pedagógico e de gestão. Pelo que se observou, ao analisar a descrição dos princípios pedagógicos (Protagonismo Juvenil, Pedagogia da Presença, Formação Global e Pilares da Educação), a centralidade da educação, no âmbito da prescrição, é o desenvolvimento pleno dos estudantes. Isso é notável pela perspectiva de formação voltada ao desenvolvimento das múltiplas dimensões que os constituem. A perspectiva de desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da autoconfiança, da liberdade, da responsabilidade, de valores, além do desenvolvimento físico, intelectual, social e profissional desses sujeitos são expressões disso.

O princípio do Protagonismo Juvenil se associa à participação, independência, iniciativa, atividade, liberdade ou autonomia dos alunos. Para Nosella (2016, p. 63-65), o Ensino Médio representa o período “mais delicado e importante na vida da pessoa, quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade de se posicionar [...] Essa etapa de ensino é a da plenitude e da maturidade da pessoa”.

Entretanto, para Carvalho e Noma (2011, p. 180), essa concepção, bastante utilizada nas políticas educacionais a partir de 1990, “reconhece nos jovens potencialidades, todavia, coloca-os na responsabilidade de resolver problemas sociais instaurados em redes e estratégias de poder por meio de práticas sociais que sustentam uma hegemonia, conforme uma lógica de governo regida pelo capital”. Para elas, essa proposta de formação visa especialmente o protagonismo para o desenvolvimento e a mudança da sociedade, rompendo com o princípio da responsabilização clássica do Estado, ao incitar os jovens à sua responsabilização. Nisso, ressaltam que

[...] a união de autonomia, cidadania e competência, no discurso do protagonismo juvenil, está voltada, essencialmente, à sobrevivência do indivíduo em uma sociedade em que não há mais garantias, sobretudo em relação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, em uma sociedade sem garantias, compete ao indivíduo desenvolver as próprias habilidades, isto é, sem respaldo de direitos sociais e sem filiar-se a movimentos coletivos. Dessa maneira, o indivíduo autônomo que desenvolveu suas habilidades entra em atividade – tornando-se sujeito ativo – e relaciona-se com outros indivíduos. Todavia, é importante evidenciar que a relação entre os indivíduos ativos ocorre em decorrência de objetivos individuais, o que não altera o estado de isolamento particular e supõe uma peculiar noção de cidadania. Assim, a mobilização dos jovens atende a uma agenda de interesses pessoais, em uma manipulação estratégica, como condição de construção do consentimento, hoje modernizada e sob

o controle da mídia, para a recriação de uma base de legitimidade personalista e, conseqüentemente, antidemocrática (CARVALHO; NOMA, 2011, p. 180-181).

Uma formação voltada ao desenvolvimento do protagonismo juvenil deve servir à sua emancipação, ao seu desenvolvimento e à luta na construção de uma sociedade democrática, menos desigual e contraditória, não como meio para a solução de problemas sociais impostos pela lógica capitalista e aprofundados por descaso do Estado, nem para o empreendedorismo, tão presente nas políticas educacionais das últimas décadas e que visa à formação de um indivíduo/empresário competitivo, de sucesso. Uma via de formação para as primeiras perspectivas, por exemplo, que implicam formação e construção da cidadania, pode ser a formação de grêmios estudantis nos CEPI's, oportunizando espaços efetivos de diálogo e participação aos estudantes, no sentido de desenvolver a sua autonomia e democratizar a escola.

A Pedagogia da Presença, outro princípio educativo dos CEPI's, despertou minha atenção pela ênfase na interação entre professor e aluno e na educação pelo exemplo. Segundo o ICE (2019), nessa pedagogia, o professor é fonte de inspiração e referência para o estudante e contribui para o seu processo de desenvolvimento não só acadêmico, mas pessoal, social e profissional.

Esse princípio está presente nas ações de toda a Equipe Escolar, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. Materializa-se por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. É o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana (ICE, 2019, p. 48).

O Instituto postula que essa pedagogia, a partir da reciprocidade, do diálogo, da escuta, da atenção e do compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre professor e aluno, possibilita a ampliação e o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoestima, do autoconceito e da autoconfiança, o que aprimora competências para as relações interpessoais e o desenvolvimento pessoal, social e produtivo dos indivíduos. Na Pedagogia da Presença, o professor exerce influência na vida do aluno por meio de suas atitudes, posturas e gestos (COSTA, 1991; 2001). A partir da interação, proximidade, envolvimento e acolhimento, o docente identifica problemas e dificuldades dos alunos, orientando-os não só nos aspectos acadêmicos, mas pessoais e profissionais (ICE, 2019).

Compreende-se, nessa perspectiva, que é ampliada a responsabilização do professor no processo formativo e no desenvolvimento dos estudantes. Percebe-se a ampliação das funções da escola, de modo geral, e desse profissional, de modo específico, pois além de exercerem sua função principal – ensinar – ainda se ocupam com questões pessoais dos estudantes, o que pode

tornar-se, segundo os pressupostos de Libâneo (2012), a escola assistencialista, acolhedora, ou escola do acolhimento e da socialização. Muitas vezes, essa ampliação de funções do Ensino Médio, focada no desenvolvimento de competências e dos aspectos socioemocionais e em causas sociais, volta-se ao atendimento das demandas sociais e econômicas contemporâneas, distanciando a escola de seu objetivo maior, que é o ensino ou a formação cultural e científica, como ressalta o autor. Para Krawczyk (2014),

[...] a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural, frente às mudanças macroculturais, sociais, políticas e não apenas transformações econômicas. Uma mudança que [...] permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo [...] recuperando seu caráter cultural (KRAWCZYK, 2014, p. 96-97).

Por outro lado, em estudo realizado por Santos (2016), cujo objetivo foi analisar a experiência pedagógica da Escola de Referência em Ensino Médio Odorico Melo - EREM Odorico Melo, no município de Parnamirim-PE, verificando a contribuição desta pedagogia para o êxito escolar dos educandos, os resultados apontaram que ela propiciou a melhoria no desempenho escolar.

[...] A pedagogia da presença tem contribuído sim, para favorecer a permanência e o sucesso do educando e que a escola em que o processo de ensino tem a preocupação de utilizar práticas pedagógicas que valorizam o indivíduo nas suas diversas dimensões, é prazerosa e tem garantido o êxito dos educandos (SANTOS, 2016, p. 7).

Em relação às metodologias dos CEPI's (acolhimento, nivelamento, agrupamento, salas temáticas e tutoria), faz-se necessário destacar algumas inovações nesse modelo: i) o acolhimento, que permite, a partir de uma relação mais humana, a interação e a integração entre os sujeitos escolares logo no início do ano letivo; ii) o nivelamento e o agrupamento, intervenções pedagógicas cujo objetivo é promover aprendizagens não alcançadas – porém, preocupa-me a possibilidade de essas organizações promoverem segregação conforme as capacidades cognitivas dos estudantes (alunos não podem ser divididos de acordo com suas capacidades!); iii) as salas temáticas que, quando bem organizadas, dotadas de materiais próprios e pedagogicamente utilizados pelos professores, propiciam aprendizagens mais significativas, conforme as especificidades disciplinares; iv) e a tutoria que, seguindo as concepções teóricas e metodológicas da Pedagogia da Presença, refere-se a um processo de orientação entre professor e estudante.

Dentre essas metodologias, a tutoria merece destaque na análise. Primeiramente, Torres (2011) aponta que ela tem resultados positivos no combate ao fracasso escolar. Outro estudo, realizado por Santos *et al* (2012), revela que a tutoria contribui para o desenvolvimento integral do aluno. De igual modo, a pesquisa desenvolvida por Santos *et al* (2019) aponta sua importância e contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento do protagonismo dos

escolares. De fato, o processo interacionista e o acompanhamento postulados pelas diretrizes desse modelo de educação são positivos num processo formativo.

Mas será que a tutoria desempenhada pelo professor de Geografia não se configura como uma tarefa que extrapola suas funções, intensificando o seu trabalho, quando lhe é atribuída a responsabilidade de apoiar, acompanhar e orientar os educandos em aspectos relativos à sua vida pessoal e profissional, enfim, em seus projetos de vida? Para Apple (2001), a ampliação das funções docentes, para além do ensino, intensifica o seu trabalho. Essas questões levam-me aos seguintes questionamentos: i) Será que todos os professores possuem perfil e preparo para assumir as funções inerentes à tutoria? ii) Não seria mais adequada a disponibilização de profissionais especializados para atuar nesse campo?

No que tange à organização curricular dos CEPI's, as análises nos provocam a pensar que a concepção de ETI é também a proposta que privilegia alguns campos de conhecimento em detrimento de outros. Com isso, é possível considerar que as diferenças de carga horária revelam que currículo é território de poder, em que determinados conhecimentos são hierarquicamente dominantes (APPLE, 1982; 2001; SACRISTÁN, 2013), a exemplo dos componentes Português e Matemática. Outros, como a Geografia, possuem menos poder, sendo menos valorosos (APPLE, 2001), lamentavelmente.

No que se refere aos núcleos curriculares, as análises evidenciaram um currículo amplo e um Núcleo Diversificado dinâmico, com espaços que se voltam ao desenvolvimento de atividades variadas, dentre elas atividades práticas/experimentais, de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de orientação quanto à dinâmica adequada de estudos, de preparação para o Pós-Médio (ingresso no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho), de construção dos projetos de vida desses sujeitos, além de espaços voltados ao desenvolvimento de sua autonomia e ao enriquecimento, diversificação e ampliação dos conteúdos/conhecimentos disciplinares.

Alguns desses componentes merecem uma atenção maior nestas reflexões, quais sejam: i) Estudo Orientado I; ii) Preparação Pós-Médio; iii) Projeto de Vida; iv) e Eletivas.

Como descrito, o Estudo Orientado I foca no acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos e ocorre semanalmente por meio de avaliações, simulados e produções textuais. A avaliação no processo educativo é necessária e positiva, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Na verdade, ela deve promover o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola (VILLAS BOAS, 2001). Ela deve ser formativa, não classificatória, excludente e punitiva. Por isso, seu foco não deve ser apenas o desempenho dos alunos, sua dimensão cognitiva e a verificação dos

conteúdos aprendidos; ela deve diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento desses indivíduos em suas múltiplas dimensões constitutivas e direcionar o trabalho pedagógico geral e o do professor. Ela também não pode servir como um mecanismo de controle do trabalho docente, tampouco ser artefato para o culpabilizar quanto aos desempenhos dos estudantes, ressalta essa autora.

Assim, tendo espaços ampliados para o processo avaliativo, que também são oportunidades de aprendizagem, os CEPI's podem focar numa avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática e participativa, com vistas ao desenvolvimento de todos (VILLAS BOAS, 2001). Buscando explorar o potencial da avaliação nessas dimensões, o foco não recai na mera verificação do aprendizado por meio da linguagem escrita e no treinamento dos estudantes para responderem testes/avaliações externas/padronizadas e elevarem os índices educacionais, nem somente nos resultados, como é possível perceber em boa parte das escolas brasileiras. Sobre essa prática de caráter produtivista, é fundamental destacar que a nota não revela de fato a qualidade do ensino ofertado, já que exhibe o produto, não o processo (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 185), mascarando as reais necessidades de ensino e de aprendizagem.

Apple (2001) afirma que muitas políticas com tendências neoliberais e neoconservadoras das últimas décadas têm dado maior atenção às avaliações/provas (nacionais, estaduais, escolares), que funcionam como instrumento de controle e avaliação das reformas implantadas. São os indicadores de desempenho que qualificam ou desqualificam a escola, apontando sua eficiência ou deficiência. Para ele, essas políticas também têm intensificado e precarizado o trabalho do professor e da equipe gestora, reduzido a autonomia e controlado as atividades desses profissionais, assim como têm provocado a competição entre as escolas e até entre os estudantes. O autor ressalta que, numa perspectiva progressista, a educação não pode ser reduzida a notas, tampouco pode o bom desempenho nas avaliações ser estabelecido como meta escolar, já que são processos produtores ou agravadores de desigualdades (não de equidade), orientados pela lógica de mercado, que visa a uma economia mais competitiva, a partir de uma educação de qualidade.

Apple (2001) ainda alerta que focalizar a atenção nas provas (em sua maioria redutoras, abstratas e descontextualizadas) é uma atitude que pode levar a escola a ignorar algumas mudanças realmente profundas e necessárias, como a promoção da justiça social e educacional, da democracia e da cidadania. Cidadão, aqui, não pode se referir a um conceito econômico (consumidor, empreendedor), mas político (sujeito de direitos e deveres, responsável, participativo na produção e transformação da sociedade).

Outro componente do Núcleo Diversificado é o Preparação Pós-Médio, cujo objetivo é preparar o estudante para o ingresso no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho. Aqui nota-se claramente a falta de identidade do Ensino Médio brasileiro, como já pontuado: preparação para o Ensino Superior e para o trabalho. São, portanto, identidades duplas, instáveis, que se desdobram na organização do trabalho escolar e manifestam tal dualidade (ARROYO, 2014; KRAWCZYK, 2014; NOSELLA, 2016).

Não obstante, Arroyo (2014, p. 168) adverte que, apesar dessas perspectivas, é preciso construir currículos que contraponham “a um currículo adestrador de competências fragmentárias, seja para o trabalho, seja para passar na diversidade de processos seletivos para o Nível Superior”. Dessa maneira, tendo tempos e espaços ampliados para a Preparação Pós-Médio, os CEPI's têm a oportunidade de construção de conhecimentos úteis à vida cotidiana e à emancipação dos estudantes, assim como ao entendimento e à transformação da realidade, ao passo que os preparam para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

O foco da escola não pode ser a melhoria das taxas de aprovações em vestibulares e de inserção dos egressos no mundo do trabalho, como ocorre em algumas instituições brasileiras. De igual modo, as aulas não podem constituir um preparatório ou treinamento para os alunos obterem sucesso nesses processos, mas devem ser significativas também à formação humanista, cidadã e libertadora, como preconiza Freire (2017). Isso quer dizer que a construção e/ou o aprofundamento de conhecimentos nesse campo (Preparação Pós-Médio) deve(m) servir ainda para a preparação dos jovens para a participação ativa na democratização da sociedade, como defende Saviani (2008).

Já o Projeto de Vida, que focaliza a construção das perspectivas de futuro dos estudantes, é tido por Weller (2014) como espaço que contribui no sentido de ampliar as possibilidades não só de construção, mas de viabilização dos projetos desses sujeitos. Isso porque muitos deles enfrentam incertezas e dificuldades no processo de tomadas de decisões e rumos de suas vidas, especialmente após a conclusão do Ensino Médio. Para a autora, é preciso que a escola focalize suas atividades também nesse propósito, tanto no âmbito individual quanto coletivo, pois

[...] o Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos [...] Por isso, é preciso desenvolver um olhar atento aos aspectos que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estes certamente terão impacto na elaboração de seus projetos de vida (WELLER, 2014, p. 149).

É possível considerar que tanto o componente Projeto de Vida quanto o Preparação Pós-Médio auxiliam os estudantes nos seus percursos futuros ou expectativas futuras. Para Corrochano (2014), as orientações, informações e o apoio decorrentes de atividades de campos

como esses são importantes na busca de caminhos posteriores à conclusão dessa etapa, uma vez que é bastante comum que estudantes, ao terminarem o Ensino Médio, sintam falta de alguma orientação que facilite as suas tomadas de decisões. Assim, esses campos disciplinares podem contribuir nesse processo, ao desenvolver capacidades e/ou dotá-los de conhecimentos que os encorajem e os tornem mais seguros em seus caminhos, conforme considera a autora. Podem contribuir ainda mais se tiverem a perspectiva crítica como base da formação, tendo em vista trabalhos e atitudes capazes de transformar a sociedade, de promover justiça, humanização e emancipação.

As Eletivas são componentes de natureza prática e interdisciplinar, cujo objetivo é enriquecer, diversificar e ampliar conteúdos/conhecimentos do Núcleo Comum. Segundo as análises feitas até o momento, foi possível compreender que as Eletivas permitem ampliar os espaços formativos dos estudantes e as oportunidades de ensino-aprendizagem, aprofundar estudos das disciplinas básicas, dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, trabalhar com uma diversidade de assuntos e temas, inclusive de forma interdisciplinar, e diferenciar as práticas pedagógicas docentes, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Todavia, tais componentes, ou melhor, o Núcleo Diversificado como um todo, não pode ter caráter complementar e ser desintegrado do Núcleo Comum, pois a formação integral ocorre por meio de um currículo e trabalho integrado, não fragmentado.

As análises do modelo pedagógico e da organização do CEPI provocaram algumas preocupações, dentre elas a intensiva jornada de trabalho do professor, que envolve a sua carga horária diária e a atuação multidisciplinar. A pesquisa mostrou que esses aspectos têm sido positivos para a formação dos estudantes, porém, tal intensificação provoca a precarização da docência. É necessário destacar que essa intensificação foi revelada neste estudo, tanto por alunos, ao afirmarem que a jornada integral superior a 9h diárias é cansativa, quanto por um dos professores ao mencionar o intenso trabalho desenvolvido na instituição. Diante desses resultados, torna-se necessária a (re)avaliação desse modelo educacional por parte da Seduc-GO, juntamente com as escolas, tendo em vista uma organização que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. Uma via pode ser a redução das funções docentes e da carga horária diária dos CEPI's.

O modelo de gestão dos CEPI's também merece destaque nessas considerações, em razão das suas peculiaridades. Segundo o ICE (2016), o modelo utilizado pelas escolas é conhecido como TGE (Tecnologia de Gestão Educacional), inspirado nas concepções e filosofia da Organização Odebrecht. No âmbito educacional, tal tecnologia consiste na prática de gerenciar processos de gestão e pedagógicos de maneira produtiva e eficiente, objetivando

garantir a excelência do ensino. Nesse sentido, a avaliação de caráter contínuo constitui-se um instrumento importante para a verificação e o monitoramento dos resultados obtidos.

O ICE postula que o modelo de gestão dos CEPI's, por meio desses instrumentos, está comprometido com resultados e alinha-se ao modelo pedagógico que visa ao “desenvolvimento humano, entendido aqui como uma junção harmônica das habilidades cognitivas e socioemocionais” (ICE, 2016, p. 13). Para o Instituto, a TGE, por configurar-se como um instrumento versátil e eficaz que permite planejar, definir metas, gerenciar as atividades e avaliar os resultados, propicia a melhoria contínua dos processos administrativos e pedagógicos.

Para Leite (2019), transplantar modelos de organização empresarial para o âmbito do sistema educacional tornou-se uma política comum a partir da década de 90, quando os fundamentos passaram a ser produtividade, eficácia, eficiência e racionalidade, com o ideário de qualidade. Segundo a autora, este é um modelo empresarial, cujo ideário é neoliberal. Nele, o movimento da escola é voltado à eficiência/ ao alcance de metas/resultados, à melhoria do desempenho dos estudantes, ao seu protagonismo e projetos de vida e às demandas sociais e de mercado, em que se insere o desenvolvimento de competências para a empregabilidade. Nesta perspectiva, segundo Santomé (1998), a função da escola passa a ser formar indivíduos com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de acordo com a lógica econômica vigente.

De outro modo, Fonseca (2007) considera que esse tipo de gestão trata-se de um modelo gerencial no âmbito escolar, importado do setor econômico por se mostrar eficiente. Em sua visão, o discurso neoliberal deste modelo situa a escola como se fosse uma empresa sem fins lucrativos, focada na produtividade, cujos desdobramentos são a intensificação e precarização do seu trabalho, e o confronto com princípios da gestão democrática, como a autonomia escolar.

Contudo, é perceptível, nas escolas estaduais de tempo integral com tais modelos (pedagógico e de gestão), a melhoria dos índices educacionais como o IDEB após a implementação do Programa, como no caso dos estados de Goiás e Pernambuco, que têm alcançado as metas projetadas nos últimos anos. No município de Formosa-Goiás, por exemplo, os CEPI's apresentam os índices mais altos, seja nos anos finais do Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, no âmbito municipal (8ª série/9º ano), as médias, em 2019, variaram entre 3,4 e 4,6, enquanto no âmbito estadual foram de 4,7 a 6,4, sendo os maiores índices de CEPI's (5,9 e 6,4). No Ensino Médio, de igual modo, esses centros alcançaram dois dos melhores resultados, quais sejam, 5,2 e 5,5. Nesta etapa, os índices variaram entre 4,0 e 5,5, conforme informou o Censo Escolar 2019.



Outro exemplo é o município de Goiânia-Goiás, onde os Centros de Ensino em Período Integral de Ensino Médio estão no grupo de instituições que alcançaram as médias mais altas, variando entre 4,8 e 5,4, além das Escolas Referências de Ensino Médio de Recife-PE, que possuem o mesmo formato dos CEPI's e têm apresentado melhorias dos seus índices nos últimos anos. Com essas evidências, é possível dizer que, se o IDEB indica a qualidade do aprendizado, como anuncia o Ministério da Educação (MEC) – embora saibamos que o seu foco é o desempenho/resultado/produto, e não o processo e a qualidade social (SANTOS; VALLERIUS; MOTA, 2018) –, esses índices são expressões de que tal modelo educacional tem contribuído no processo de melhorias educacionais naquelas escolas. Cumpre destacar que o modelo pedagógico e o modelo de gestão do CEPI estudado foram enaltecidos por partícipes desta pesquisa.

Com base nos autores supracitados nesta seção, nota-se que o modelo de ETI do estado de Goiás provoca a intensificação e precarização do trabalho docente, e se orienta por princípios neoliberais (racionalidade neoliberal), com ênfase na perspectiva produtivista/eficientista (melhoria de resultados, eficácia, eficiência e excelência educacional). Pelas análises, percebe-se o quanto essa etapa orienta-se pela lógica mercantil e ainda recebe influências de interesses empresariais que visam ao alinhamento da formação da juventude aos preceitos do mercado de trabalho em decorrência das mudanças e exigências socioeconômicas.

Todavia, não podemos deixar de considerar também que se trata de um desenho diferenciado de educação que, como disseram os professores, tem possibilitado a ampliação dos espaços de ensino e de aprendizagem e favorecido o desenvolvimento dos estudantes, a partir de organização pedagógica e trabalhos interessantes que repercutem na melhoria do aprendizado e da formação daqueles jovens, inclusive com significativa contribuição da Geografia.

Finalizada a abordagem que envolveu a compreensão da dinâmica de trabalho do CEPI e os efeitos da integralização escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, discute-se, no capítulo seguinte, a estrutura da Geografia Escolar dessa instituição e seus aspectos/elementos potentes para esse processo.

### CAPÍTULO III

#### A ESTRUTURA DA GEOGRAFIA ESCOLAR DO CEPI: ASPECTOS/ELEMENTOS POTENTES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A Geografia é uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento; é uma forma de pensar!  
Paulo Cesar da Costa Gomes

Este capítulo é dedicado ao ensino de Geografia do CEPI. As perguntas que o orientam são: O que os professores dizem sobre o ensino de Geografia e o trabalho que desenvolvem? O que os planos, os projetos e as atividades revelam acerca dos trabalhos desenvolvidos por esses docentes? A fim de respondê-las, os instrumentos metodológicos utilizados no processo de levantamento de dados e informações foram a entrevista por pautas e a análise documental, cujos fundamentos baseiam-se em Gil (2008), como apresentados nos capítulos anteriores.

De modo mais específico, assim como nos demais capítulos, o caminho metodológico percorrido foi o seguinte:

- i) definição das técnicas de pesquisa (entrevistas realizadas com os docentes e pesquisa documental) e do material analisado (atividades desenvolvidas por eles, seus planos e projetos de ensino, assim como suas falas);
- ii) contextualização, na qual foram descritos aspectos gerais sobre o ensino de Geografia no CEPI, com base no Currículo Referência da rede estadual de educação de Goiás, na PP da instituição e nos resultados obtidos no capítulo anterior;
- iii) exploração dos materiais analisados, a partir de leituras flutuantes que permitiram conhecer os conteúdos/ as mensagens contidas neles e organizar as análises, conforme o objetivo preestabelecido;
- iv) organização de dados e informações, segundo as categorias de análise, definidas *a priori*: no caso dos resultados das entrevistas, as evidências foram organizadas conforme as pautas/ os temas questionados; já os resultados da pesquisa documental foram organizados conforme os conteúdos principais de cada material analisado, à luz do objetivo definido para esta parte do estudo;
- v) descrição sintetizada de dados e informações;
- vi) tratamento dos resultados, a partir da apresentação das descobertas, de análises e interpretações, num processo que envolve a inferência e a interpretação, com base em teorias explicativas/apropriadas. Nesta etapa, foi utilizada a Técnica da

Triangulação de fonte de dados, com comparações entre os dados e informações coletados, ou contraste das evidências, por meio das diferentes fontes (CR-GO, falas docentes e demais documentos analisados) num processo que envolve a descrição, a explicação e a compreensão do fenômeno estudado, isto é, o ensino de Geografia.

Este capítulo está organizado em três seções, sendo a primeira destinada à discussão acerca dos aspectos gerais sobre o ensino de Geografia no CEPI, a segunda, à análise e interpretação das falas docentes a respeito do ensino de Geografia e do trabalho que desenvolvem, e a terceira, ao estudo dos planos, dos projetos e de atividades enviadas por esses profissionais para as análises.

### **3.1 Aspectos gerais sobre o ensino de Geografia no CEPI**

No período em que esta pesquisa foi desenvolvida, o ensino de Geografia do CEPI orientava-se pelo Currículo Referência da rede estadual de educação de Goiás (2012). Como já discutido, o Currículo estabelece que o objeto de estudo dessa disciplina é o espaço geográfico, enquanto o conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, que revela as práticas sociais dos diferentes grupos humanos que nele produzem, lutam, sonham, e fazem a vida caminhar. Sua função é possibilitar ao aluno a análise e a compreensão da realidade em suas espacialidades, de modo que ele se situe e se posicione diante de seus espaços e de situações cotidianas.

Para tanto, é proposto um ensino contextualizado, com foco na construção ativa de conhecimentos, no trabalho interdisciplinar e em processos didático-pedagógicos que propiciem aos jovens estudantes a apropriação de aportes teóricos e metodológicos da ciência geográfica, como os conceitos, as categorias e as linguagens, por serem ferramentas que viabilizam esses processos de compreensão e ação. No que se refere às concepções pedagógicas e metodológicas, o CR-GO apresenta pressupostos que se aproximam das perspectivas Histórico-Cultural e Crítica de educação, como já apontado.

A Proposta Pedagógica do CEPI cria expectativas de ensino-aprendizagem para o componente Geografia, cujo enfoque é o ensino interdisciplinar e contextualizado, com vistas à formação cidadã. Tendo por referência essas propostas, o documento anuncia que a função dessa disciplina é possibilitar aos estudantes

[...] a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza como e porque suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores

humanos ou à natureza, têm consequências – tanto para si quanto para a sociedade (PP, 2019, p. 77).

Para tanto, destaca a imprescindibilidade de desenvolver nos jovens estudantes do Ensino Médio a capacidade de análise da paisagem e leitura do espaço geográfico (produzido historicamente pelo homem), de maneira a compreender a dinâmica de suas transformações decorrentes das relações entre a sociedade e a natureza. Em termos curriculares, antes da Reforma, era destinada uma carga horária de 80h anuais ao componente Geografia, totalizando 240h ao longo do Ensino Médio, distribuídas em duas aulas semanais, em cada turma.

No capítulo anterior, os resultados da pesquisa evidenciaram que a integralização do CEPI repercutiu no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. De modo mais específico, os professores relataram que as inovações implementadas, sobretudo ligadas à ampliação de tempos, espaços e ferramentas pedagógicas, foram responsáveis pelas mudanças, por possibilitarem mais oportunidades de ensino e de aprendizagem aos estudantes. Num esforço de síntese, destaquei, à luz das falas docentes, que o modelo de educação da instituição favorece o desenvolvimento de uma formação geográfica mais contextualizada e significativa e oportuniza a ampliação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Neste capítulo, buscou-se conhecer e analisar esse trabalho que compõe a Geografia Escolar do CEPI.

Na seção seguinte, são analisadas as concepções docentes acerca do ensino de Geografia e do trabalho que desenvolvem.

### **3.2 Os relatos dos professores acerca do ensino de Geografia e do trabalho que desenvolvem**

A técnica utilizada para a produção das informações analisadas nesta parte do trabalho foi a entrevista por pautas, cujos temas foram: i) Ensino de Geografia: uma visão geral, cujo objetivo era compreender as concepções desses profissionais acerca do assunto e conhecer, segundo seus discursos, os seus trabalhos e práticas na instituição; ii) e O ensino de Geografia no contexto de pandemia, a fim de compreender as suas particularidades nessa conjuntura que envolve o recorte temporal definido para a pesquisa.

Inicialmente, apresento e analiso os resultados da pauta Ensino de Geografia: uma visão geral (especificada no Apêndice A deste trabalho). Para a apresentação dos resultados, optou-se pela sistematização das informações em quadros, para facilitar a sua identificação e destacar a fala dos participantes da pesquisa.

**Quadro 12** – Síntese das falas dos professores acerca do ensino de Geografia, de seus trabalhos e práticas.

<b>Professora</b>
<p>A Geografia tem como finalidade formar um estudante crítico que enxergue o espaço geográfico como um espaço de mudanças e que saiba que essas mudanças são constantes, provocadas pelo homem e pela natureza, levando-o a compreender as consequências dessas mudanças e que o espaço geográfico reflete a própria sociedade. Por isso, é importante que ele se veja como ser ativo dentro desse espaço, como uma parte integrante de todo o processo de produção espacial. A Geografia também tem o papel de formar alunos que se entendam como cidadãos capazes de modificar a sociedade, que é resultado da nossa ação transformando a natureza. Por isso, é fundamental desenvolver neles o pensamento crítico, e não formar alunos alienados. Em relação aos principais recursos metodológicos utilizados nas aulas, ela destaca os slides, trabalhos em dupla, seminários, imagens, vídeos, tirinhas, charges, mapas, gráficos, tabelas, mapas mentais e conceituais, rodas de conversa, leitura de livros científicos em grupos (como Educação Ambiental, de Marcos Reigota, Por uma outra globalização, de Milton Santos, e Geografia: pequena história crítica, de Antonio Carlos Robert Moraes). A professora busca relacionar os conteúdos à vida ou às práticas cotidianas desses estudantes. Ao fazer isso, a cidade se torna uma referência, possibilitando o entendimento do assunto e dos conceitos trabalhados. De acordo com ela, essas metodologias são usadas porque facilitam a aprendizagem: o slide estimula a visualização, chama a atenção por meio das imagens e vídeos, que são mais provocativos e atrativos do que a fala; os seminários desenvolvem a comunicação, favorecem as relações interpessoais; as rodas de conversa propiciam a apresentação de diferentes pontos de vista, o desenvolvimento do respeito às diferenças ideológicas, de aprendizagens para lidar com os conflitos que surgem com essas diferenças e a capacidade de elaboração de argumentos; os livros científicos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura e na formação de conceitos. Utiliza ainda as cadeiras em formato de círculo, por favorecer o diálogo. Os seus principais recursos avaliativos são análise de vídeos curtos, mapas mentais e conceituais, resolução de questões ou atividades em sala de aula (algumas em grupo), projeto/atividade interdisciplinar e pesquisas de campo. O recurso avaliativo menos utilizado são as provas tradicionais, visto que os alunos já realizam avaliação uma vez por semana, o que os cansa. As principais dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia são a falta de pré-requisitos de alunos, que chegam ao Ensino Médio sem os conhecimentos básicos da disciplina, principalmente ligados à cartografia, e a falta de hábito de estudos fora da escola. Já as facilidades são: gostar de ser professora de Geografia, comunicar-se com os alunos (usar a língua deles, saber e estar por dentro do que eles gostam, utilizando isso nas aulas, como por exemplo filmes, séries). A docente destaca que, no CEPI, a Geografia perpassa todas as disciplinas, inclusive do Núcleo Diversificado, e é desenvolvida também de forma interdisciplinar (a organização da instituição facilita isso). Para ela, o que não pode faltar nas aulas de Geografia é uma provocação em relação ao tema abordado, pois leva o aluno a pensar, promove o interesse e a pesquisa sobre o assunto e ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico. Considera que o que pode ser melhorado, primeiramente, é o currículo, pois há muito conteúdo para pouco tempo, que os temas poderiam ser reorganizados, selecionando-se aqueles que têm mais utilidade para a vida do aluno, principalmente priorizando aqueles que levem o aluno a pensar. Segundo ela, no CEPI, há espaço para a remodelagem curricular, pois os professores de Geografia adequam o currículo conforme a relação entre os conteúdos e a importância deles para os alunos, também incluindo conteúdos mais cobrados nos vestibulares e na prova estadual.</p>
<b>Professor</b>
<p>Para ele, a finalidade da Geografia na Educação Básica é fazer com que o aluno se torne consciente do seu papel enquanto cidadão e das mazelas e contradições brasileiras, entendendo por que ele está onde está, por que os lugares são como são e como mudar a realidade, especialmente o seu lugar de vivência. Os recursos didático-pedagógicos mais utilizados por ele são: aula expositiva (quando bem dada, tem sua relevância e resulta em aprendizagens); quadro; pedagogia de projetos; contextualização (especialmente usando a realidade local para explicar determinados processos e fenômenos e aproximando o ensino de Geografia do aluno, usando elementos da sua realidade adolescente, como músicas, futebol e a paisagem por meio de projetos, já que isso potencializa a aprendizagem e a torna menos abstrata); resolução de exercícios, treinando os alunos para as provas de vestibulares; seminários; análise de texto científico, de autores como Milton Santos e Harvey. Já os instrumentos avaliativos são variados ao longo dos bimestres, pois servem para motivar os alunos. Além dos simulados e das provas de blocos, próprios do Programa, o Professor utiliza prova escrita (com caráter diagnóstico) e oral; debates; rodas de conversa; fichas de leitura de textos científicos; seminários e jogo de perguntas e respostas (quiz). No ensino de Geografia, suas principais dificuldades são a concepção que o aluno carrega acerca dessa disciplina, que exige um esforço para ser desconstruída e reconstruída e a falta de pré-requisitos de alunos que chegam ao Ensino Médio às vezes sem saber ler, escrever e interpretar. As suas facilidades são: a diversidade de ferramentas pedagógicas no CEPI, que auxiliam na aprendizagem, e o apoio da equipe gestora, que respalda o professor em seu trabalho, impedindo que se sinta sozinho e inseguro. Para ele, o que não pode faltar em uma</p>

aula de Geografia são ideias e liberdade, necessárias para o jovem falar o que pensa, sem amarras e cancelamento. Por mais contraditórias que sejam suas ideias, é preciso que fale, visto que é a partir do debate que se evolui, explica. O Professor considera que a organização curricular pode ser melhorada, reorganizada/ajustada, especialmente no que tange à estruturação por eixos, já que esta confunde o aluno e afeta a aprendizagem geográfica, necessitando de uma interligação entre eles. Ao seu ver, a educação em tempo integral apresenta muitas possibilidades ao ensino de Geografia, impactando na vida do aluno e em seu desenvolvimento.

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores (2020; 2021).

No primeiro momento investigativo, ouvir os professores sobre o que fazem e como fazem no ensino de Geografia, assim como conhecer suas concepções acerca do assunto, foi fundamental para a compreensão da Geografia ensinada nesse CEPI. Suas falas evidenciaram:

- i) um ensino de Geografia com enfoque na formação cidadã, na perspectiva crítica de educação;
- ii) o uso de diversificados recursos didático-pedagógicos como meio de potencializar a aprendizagem e o processo avaliativo;
- iii) a repercussão da formação no Ensino Fundamental na formação geográfica, no Ensino Médio;
- iv) a consideração de aspectos das culturas e práticas juvenis, enquanto instrumentos de motivação e contextualização, no ensino de Geografia;
- v) a ampliação das possibilidades de ensino-aprendizagem em Geografia com a integralização escolar;
- vi) os estudos de textos científicos nas aulas de Geografia, como meio de ampliar e aprofundar os conhecimentos geográficos;
- vii) a necessidade de ajustes no currículo prescrito de Geografia, do estado de Goiás;
- viii) as avaliações externas e os vestibulares enquanto processos definidores do currículo de Geografia;
- ix) a provocação como via de estimulação do pensamento e da pesquisa;
- x) o excesso de conteúdos e pouco tempo para as aulas dessa disciplina, no Ensino Médio;
- xi) a ocorrência de treinamento dos alunos para as provas externas;
- xii) e o debate como meio de construção de conhecimentos geográficos e de mobilização do pensamento crítico.

Nas falas dos professores, há elementos comuns e que dialogam entre si, podendo ser agrupados conforme mostra o Quadro 13:

**Quadro 13** – Categorias emergidas das falas docentes acerca do ensino de Geografia.

Categorias	Evidências
<p><b>Ensino de Geografia à luz das perspectivas Crítica e Histórico-Cultural</b></p>	<p><b>Perspectiva crítica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento do pensamento crítico;</li> <li>- Compreensão das condições e contradições da realidade;</li> <li>- Transformação social;</li> <li>- Entendimento do espaço enquanto uma produção histórica e social;</li> <li>- O aluno enquanto agente de mudanças espaciais, sociais;</li> <li>- Formação de alunos desalienados, com enfoque na emancipação;</li> <li>- Formação cidadã.</li> </ul> <p><b>Perspectiva Histórico-Cultural:</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção ativa de conhecimentos por meio da atividade por parte do professor e dos estudantes;</li> <li>- Valorização/consideração dos saberes, das práticas e das experiências cotidianas dos alunos, além da realidade em que vivem (contextualização), como base para a construção de conhecimentos;</li> <li>- Interação entre os sujeitos (debates, discussões, seminários);</li> <li>- Mediação do professor por meio de uma diversificação de recursos e ações didático-pedagógicas e/ou métodos ativos, com vistas à aprendizagem, à formação conceitual e ao desenvolvimento dos estudantes;</li> <li>- Relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Repercussão da formação no Ensino Fundamental na formação geográfica, no Ensino Médio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de pré-requisitos de alunos, que chegam ao Ensino Médio sem os conhecimentos básicos da Geografia;</li> <li>- Falta de domínio dos processos de leitura, escrita e interpretação, que afeta a aprendizagem geográfica;</li> <li>- Falta de hábito de estudos fora da escola;</li> <li>- A(s) concepção(ões) que alunos carregam acerca dessa disciplina (geralmente entediante e sem relevância) exigem um esforço docente para desconstruí-la e reconstruí-la(s).</li> </ul>
<p><b>Ampliação das possibilidades de ensino e melhoria da aprendizagem em Geografia no contexto da escola de tempo integral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação de ferramentas pedagógicas no CEPI, que viabilizam a aprendizagem geográfica;</li> <li>- Mais oportunidades e possibilidades ao ensino e à aprendizagem em Geografia (Núcleo Diversificado e a sua contribuição ao núcleo comum; a atuação multidisciplinar do professor de Geografia);</li> <li>- A organização escolar facilita o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos, além de contribuir para o processo de potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno.</li> </ul>
<p><b>As avaliações externas e os vestibulares enquanto processos definidores do currículo de Geografia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção de conteúdos, conforme as cobranças de vestibulares e avaliações em larga escala;</li> <li>- Treinamento dos alunos para esses processos (seletivo e avaliativo).</li> </ul>
<p><b>Lacunas no currículo prescrito de Geografia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excesso de conteúdos e pouco tempo para as aulas;</li> <li>- Desarticulação/desintegração entre os eixos e conteúdos;</li> <li>- Necessidade de junção de conteúdos e seleção dos que têm mais utilidade para a vida do aluno, principalmente aqueles que levem o aluno a pensar.</li> </ul>

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores (2020; 2021). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2021).

As concepções dos professores acerca da Geografia Escolar, de suas finalidades no Ensino Médio e de sua relevância na formação do aluno são adequadas, contemporâneas e dialogam com as concepções de autores como: i) Callai (2014), que afirma que a Geografia permite ao aluno aprender a pensar a realidade e a buscar meios de transformá-la; ii) Suess e Silva (2019), Carvalho Sobrinho (2018), Cavalcanti (2019), Silva (2017a) e Damiani (2015), que consideram a formação cidadã como finalidade do ensino de Geografia; iii) Straforini (2018), que ressalta a importância da Geografia Escolar na formação do cidadão crítico reflexivo; iv) Castellar (2019), que defende que a Geografia permite compreender a dinâmica dos lugares e interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico, entendendo

por que as coisas estão onde estão; v) Leite (2019), que argumenta que a Geografia possibilita compreender o modo pelo qual são estabelecidas as relações entre a sociedade e a natureza, bem como o papel de cada um nesse contexto; vi) Callai (2013), que defende que a Geografia Escolar é ferramenta intelectual que permite ao aluno entender o mundo e suas contradições e a se entender como sujeito neste mundo; vii) e Vesentini (2015), que escreve em prol de um ensino de Geografia que seja instrumento de libertação, de expansão da cidadania e do desenvolvimento do pensamento crítico. Todas essas concepções pressupõem a Perspectiva Crítica de educação.

Nas falas, faltou apenas os professores ressaltarem que a leitura e interpretação da realidade e o exercício da cidadania (que não são finalidades específicas da Geografia Escolar) resultam da capacidade de leitura e compreensão das coisas em suas espacialidades, viabilizadas por um modo de pensar próprio da Geografia, o pensamento geográfico. Afinal, o objeto de estudo desse campo é o espaço geográfico, logo, o estudo das espacialidades dos fatos e fenômenos é centralidade do ensino no âmbito escolar. Aqui, vale reiterar as considerações de Damiani (2015, p. 50), segundo as quais “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço”; de Cavalcanti (2013), ao afirmar que a prática da cidadania requer uma consciência espacial; e de Moreira (2015), de que mundo (para a Geografia) é espaço. Nesse sentido, os conteúdos/conhecimentos geográficos tornam-se poderosos instrumentos intelectuais ao exercício da cidadania e às práticas socioespaciais transformadoras.

Os relatos dos professores acerca do ensino de Geografia e do trabalho desenvolvido são carregados de pressupostos da concepção pedagógica Histórico-Cultural. Os variados recursos e ações didático-pedagógicos mobilizados por eles, tais como trabalhos individual e em grupo, imagens, vídeos, tirinhas, charges, mapas, gráficos, tabelas, mapas mentais e conceituais, rodas de conversa, leitura e análise de livros científicos, contextualização dos assuntos trabalhados conforme a realidade e a vida dos estudantes, projetos/atividades interdisciplinares, trabalho de campo, provocação em relação ao assunto abordado, filmes, séries, músicas, aula expositiva dialogada, debates/discussões e jogos tendem – a depender de mediações adequadas – a promover a interação entre os sujeitos, o diálogo, a consideração dos saberes, das práticas e das experiências cotidianas dos alunos e a construção ativa e significativa de conhecimentos produzidos pela humanidade (conhecimentos científicos).

Como já mencionado no primeiro capítulo, no processo de ensino-aprendizagem orientado pela Perspectiva Histórico-Cultural, existe uma relação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a mediação do professor, que orienta/direciona a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir ativamente



seu conhecimento (CAVALCANTI, 2013) e lhe atribuir significados. Mais uma vez, vale reiterar que o conhecimento é criação, logo exige atividade, criatividade e motivação para ser construído.

Os recursos utilizados e as ações desenvolvidas são primordiais nesse processo. Sobre a exploração de linguagens e variados recursos didático-pedagógicos, citados pelos professores, tais como a literatura, a música, a internet, as fotografias, os filmes, os jogos e os vídeos, Cavalcanti (2019) afirma que esta potencializa a aprendizagem dos alunos, pois abrem possibilidades de mobilização dos processos cognitivos. São instrumentos potentes, por provocarem/exercitarem o pensamento e promoverem a aprendizagem.

Especificamente, as fotografias estimulam a imaginação espacial, possibilitando a construção de nossa imaginação sobre a realidade e o mundo e o desenvolvimento de maneiras de pensar sobre ele e sobre nós mesmos frente a ele (JUNIOR, 2014). Por meio delas, constrói-se o conhecimento. São, portanto, ferramentas que instigam a pensar geograficamente. Castellar e Vilhena (2011) pontuam que as imagens, como as fotografias, são instrumentos importantes à análise de um fenômeno e à interpretação de uma dada realidade. Por meio delas, os alunos podem fazer observações, levantar hipóteses em face do tema abordado, localizar fenômenos e formar conceitos.

Já a literatura, além de ser fonte de prazer, é um modo de conhecer o mundo, de aprofundar informações sobre o contexto em que se dá a trama vivida pelas personagens e as condições geográficas de um lugar (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Em síntese, é um instrumento para se conhecer a geografia das coisas e dos lugares e neles intervir.

As tirinhas, charges, cartuns e quadrinhos são recursos potencializadores da aprendizagem (SILVA, 2011). A análise e a interpretação da imagem/gravura, geralmente carregada de crítica, humor, criatividade e ironia possibilitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo, questionador, estimulante da crítica e da criatividade; enfim, a linguagem dos quadrinhos (desenho e discurso) tem potencial para mediar a formação conceitual e uma aprendizagem geográfica com maior senso crítico.

Sobre os debates, as rodas de conversa e as discussões, Moraes (2007, p. 131) afirma: “onde há discussão há vida, onde há debate aflora o pensamento crítico, onde há polêmica há espaço para o novo, para a criação”. A Geografia, especialmente na perspectiva crítica/dialógica, estimula a reflexão e o pensamento, propicia a compreensão das contradições espaciais da realidade e favorece a consciência espacial e o desenvolvimento de ações transformadoras. Nesse sentido, é possível considerar que a discussão é uma possibilidade de emancipação do sujeito.

Sobre a provocação, as ideias, o diálogo, a comunicação e a argumentação, as afirmações de Kaercher (2014) são adequadas: para o autor, quanto mais ouvimos os alunos, ou os provocamos a falar, mais material temos para prepararmos nossas aulas e melhor entendemos os seus interesses e a sua lógica. A comunicação, o diálogo e o próprio erro são fundamentais para o aprendizado em Geografia. Assim, “é importante que o educador saiba ouvir, induza a discussões, faça provocações e proponha novos temas para que a fala dos alunos não fique restrita só a assuntos imediatistas” (KAERCHER, 2014, p. 119). Dividindo a palavra, o professor abre espaço para que a aprendizagem aconteça.

Também é importante provocar dúvidas e tratá-las como um princípio pedagógico que provoca desequilíbrios, fazendo com que o aluno elabore novas hipóteses e estabeleça relações. Ainda segundo Kaercher (2014), a cada provocação surgem curiosidades e novas discussões e, com elas, o desenvolvimento da análise crítica, a desenvoltura em termos de argumentação e raciocínio, e o estímulo da capacidade de expressão e criação de cada cidadão. Tudo isso é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, pois contribui fortemente para a formação do pensamento geográfico crítico.

As músicas são recursos importantes na mediação da aprendizagem, ou da construção de conhecimentos geográficos (CARVALHO SOBRINHO; SUESS; DOURADO, 2016). Para esses autores, as músicas, enquanto ferramentas pedagógicas, despertam nos estudantes a vontade de aprender e de se relacionar com a Geografia e, assim, contribuem para a ampliação de conhecimentos, podendo o aluno se relacionar com os conteúdos de forma mais dinâmica e prazerosa. De igual modo, Muniz (2012) mostra que a utilização de músicas nas aulas de Geografia possibilita maior interação entre alunos e professor, uma abordagem dos conhecimentos geográficos de forma multidisciplinar e que os estudantes se tornem agentes no processo de construção de conhecimentos. Destaca-se ainda o potencial da música na formação de conceitos geográficos e no desenvolvimento do pensamento geográfico crítico. Nunes, Santos e Maia (2018) consideram que a finalidade de trabalhar com músicas no ensino de Geografia é chamar a atenção para o fato de que elas trazem a questão social/espacial em suas letras, que pode ser explorada tendo em vista a construção de conhecimentos e mudanças de atitudes.

O trabalho de campo é considerado como um instrumento que viabiliza a construção de conhecimentos geográficos, já que, quando bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, possibilita vivenciar e compreender a dinamicidade dos fenômenos geográficos presentes no espaço cotidiano, facilitando e tornando significativa a aprendizagem (FARIAS, 2019). Bachelli (2014) também destaca a potencialidade do trabalho de campo no ensino de

Geografia, considerando que ele permite vivenciar aquilo que é trabalhado em sala de aula, facilitar o seu entendimento e construir conceitos geográficos.

O mapa configura-se enquanto uma possibilidade de representar o espaço (CALLAI, 2014). Nele, há a representação de lugares ou de fatos e de fenômenos que ocorrem em determinados lugares. Por meio do mapa, conseguimos ler e interpretar o espaço, afirma a autora. Segundo Gomes (2017, p. 37-41), “um mapa apresenta uma superfície, descreve lugares, expõe a diversidade de elementos e de situações [...]; é um objeto descritivo que nos faz pensar”.

Nas aulas de Geografia, o uso de mapas e de outras linguagens cartográficas é imprescindível ao estudo e à leitura do espaço geográfico, pois favorece a construção de conhecimentos. De acordo com Richter (2017), essa linguagem contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, conseqüentemente, para as práticas sociais dos indivíduos, como já mencionado.

Sobre os mapas mentais, que também são recursos poderosos no ensino de Geografia por trabalharem com representações espaciais apresentadas conforme a percepção e a imaginação do próprio estudante, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 314) consideram que “são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares”. Na concepção de Cavalcanti (2012a), os mapas mentais são construções simbólicas, singulares, construídas pelo sujeito, que expressam uma síntese em elaboração, um conceito em construção.

Richter (2011) também considera que a construção de mapas mentais propicia o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a formação de conceitos. Em parceria com Lopes, Richter (2013) ainda discute que, enquanto linguagem cartográfica, os mapas mentais possibilitam a articulação entre conteúdos, conceitos geográficos e saberes cotidianos dos alunos, ou seja, entre o cotidiano e os conteúdos escolares. Os mapas mentais são, grosso modo, desenhos/imagens. E, como tal, são portadores “de sentidos próprios, os quais aparecem exclusivamente quando princípios e relações abstratas se exprimem graficamente” (GOMES, 2017, p. 66). Desenhamos para pensar, e a partir disso é possível localizar, estabelecer distâncias e conexões, fazer comparações, enfim, ler e compreender o mundo ou o fato/fenômeno apresentado, considera o autor.

Já os mapas conceituais são considerados como uma metodologia ativa no ensino de Geografia, que criam oportunidades para os alunos mostrarem relações significativas entre os conceitos estudados a partir de uma compreensão mais significativa e profunda (CAMPELO; PICONEZ, 2018). Por serem livremente desenvolvidos por quem o elabora, esse tipo de mapa

permite a liberdade de criação através do pensamento associativo (FAGUNDES, 2018). Dentro da Geografia, há um universo de possibilidades de aplicabilidade, seja como método para formular sínteses, resumos e revisão de conteúdo, seja como instrumento avaliativo. Eles estimulam a livre-associação e o livre pensar, desenvolvem a autonomia do aluno, possibilitam a formação e o estabelecimento de conexões conceituais e, de modo geral, propiciam a leitura de mundo pelas relações: relacionar todo e qualquer evento com a sua espacialidade e os diversos fatores que a compõem, destaca o autor.

Sobre os projetos e as atividades interdisciplinares, é importante reiterar que a interação com as outras ciências contribui para que o mundo seja apresentado e compreendido de maneira menos recortada/fragmentada, no bojo das complexas relações que o constituem, especialmente no contexto de globalização. Conforme destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a interdisciplinaridade possibilita a criação de novos saberes, o estabelecimento de relações entre eles e favorece uma aproximação maior com a realidade por meio de leituras diversificadas do espaço geográfico. O trabalho integrado possibilita aos estudantes a análise dos problemas pelas lentes de diferentes áreas do conhecimento (SANTOMÉ, 1998). Contudo, é preciso atentarmos para que, no processo de articulação disciplinar, não haja perda da identidade/especificidade da Geografia.

Sobre a leitura e análise de obras/textos científicos no âmbito do Ensino Médio, vejo-as como metodologias/estratégias que ampliam e aprofundam conhecimentos, aproximando os estudantes da vasta literatura científica (que tem linguagem e argumentos próprios), ou dos conhecimentos científicos mais complexos do que aqueles trabalhados cotidianamente na escola. Para Guridi e Cazetta (2014), trabalhos dessa natureza são capazes de fornecer elementos intelectuais aos alunos para que eles realizem uma leitura de mundo do ponto de vista da ciência e ajam de forma crítica e consistente sobre esse mundo, ou seja, para que se tornem conscientes dos problemas do mundo e atuem para transformá-lo. Em vista disso, o contato com obras científicas na etapa final da Educação Básica potencializa alternativas de realização de uma leitura de mundo menos simplista, com as lentes da ciência geográfica (linguagens, teorias/conceitos, métodos, princípios, categorias), por parte dos discentes.

Sobre a contextualização dos assuntos trabalhados conforme a realidade onde a escola se situa ou conforme a realidade e vida dos estudantes, é importante reiterar que ela favorece a leitura e compreensão geográfica do mundo por meio da realidade vivida por esses sujeitos e possibilita a construção de significados aos conhecimentos aprendidos (LEITE, 2015). Dessa maneira, inserir os elementos situacionais, as experiências cotidianas dos estudantes, considerar suas culturas, práticas e estilos, e relacionar a geografia vivida, os acontecimentos e as situações

locais aos conteúdos trabalhados são ações didático-pedagógicas que potencializam a aprendizagem geográfica, pois produzem sentidos e geram motivação, interação e atividade, que são aspectos primordiais no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Assim, a Geografia se torna viva e significativa aos estudantes.

Quando a escola considera, em suas práticas, elementos do mundo juvenil, o modo de ser dos jovens, suas culturas, seus interesses e suas necessidades, ela passa a ser mais atraente/prazerosa para esses sujeitos, que encontram nela um sentido (DAYRELL; CARRANO, 2014). O ensino de Geografia contextualizado pode viabilizar a compreensão de suas próprias espacialidades e das espacialidades dos fatos, fenômenos e acontecimentos em escala mais ampla (regional, nacional, continental, global) e o desenvolvimento de práticas mais conscientes e transformadoras, já que os conteúdos aprendidos, enquanto ferramentas do pensamento para a compreensão da realidade, são capazes de orientar suas práticas espaciais cotidianas e favorecer o exercício da cidadania (CAVALCANTI, 2019).

Considerando que os conhecimentos geográficos devem ser construídos tendo como referência a vida (partindo da vida e em função dela), os conteúdos devem ter relevância, especialmente social, para os jovens estudantes. Segundo Roque Ascenção e Valadão (2017), isto quer dizer que os conteúdos geográficos devem ser socialmente significativos, e o ensino contextualizado contribui para tanto, a partir da valorização das espacialidades juvenis, ou das geografias da vida desses sujeitos, por meio da abordagem geográfica da realidade onde vivem, tendo em vista a sua transformação.

Sobre o uso de tabelas e gráficos nas aulas de Geografia, é importante ressaltar que essas ferramentas gráficas são potentes para a apresentação, representação, leitura e interpretação de informações e dados geográficos. Por meio delas, é possível organizá-los, compará-los, relacioná-los, ordená-los, explorar elementos estatísticos e desenvolver raciocínios. De acordo com Silva (2008), esses instrumentos permitem estabelecer a relação existente entre os componentes de igualdade/diferença, ordem e proporcionalidade, atribuir significados a partir dessas relações, construir conceitos e compreender o espaço geográfico. São importantes recursos para a promoção da interdisciplinaridade e para estimular o aluno a pensar fatos e fenômenos geográficos (SANTOS, 2015).

Os jogos, por sua vez, possuem alto valor educativo e motivador nas aulas de Geografia, pois são estímulos para melhor compreensão do conteúdo e ao desenvolvimento intelectual; eles aproximam o conteúdo dos alunos e os motivam a estudar de forma mais atrativa (VERRI; ENDLICH, 2009). São recursos que contribuem no desenvolvimento do raciocínio lógico e da

criatividade, estimulam o aluno a pensar, promovem a interação e o diálogo entre os participantes e possibilitam a construção de conceitos geográficos.

Para Oliveira e Lopes (2019, p. 73), “o jogo propriamente geográfico deve mobilizar no aluno um raciocínio geográfico”. Logo, podem ser empregados como um meio de didatização dos conteúdos e de articulação da teoria e da prática no desenvolvimento desse raciocínio. De acordo com os autores, tratam-se de recursos didáticos interessantes na perspectiva da formação cidadã ou da formação de sujeitos críticos, conscientes e questionadores, já que possibilitam que os alunos proponham soluções para problemas encontrados no jogo que refletem o seu cotidiano, percebam o seu papel na sociedade e pensem no espaço em que vivem de maneira local e global. É o que também consideram Castellar e Vilhena (2011), quando afirmam que os jogos estimulam os alunos a pensarem sobre os espaços, especialmente os espaços em que vivem.

A aula expositiva, por sua vez, tem potencialidades e fragilidades, como destacou o Professor. Quando centrada no docente, que expõe e interpreta a matéria, utiliza apenas a palavra e a exposição oral como meios de explorar o conteúdo, prima pela repetição, memorização, transmissão de conhecimentos, fixação de conteúdos e passividade por parte dos estudantes, ela torna-se um recurso raso e pouco instigante para a construção de conhecimentos. Isso porque, nesse caso, a aprendizagem é receptiva e automática, por não mobilizar a atividade mental desses indivíduos e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, destaca Libâneo (2013a).

Para esse autor, o método de exposição verbal pode ser valioso para a assimilação de conhecimentos. A aula expositiva é um instrumento potente na apresentação do conteúdo e na produção de significados por meio do diálogo, da contextualização e da construção de conhecimentos, desde que integre exposição do conteúdo e participação ativa dos alunos, sob a mediação do docente, que deve dividir a palavra com os estudantes, num processo dialógico.

Em relação à organização da sala de aula em círculo – outra metodologia citada por um dos partícipes desta pesquisa –, cabe ressaltar que o modo como o espaço é organizado tem repercussão no aprendizado. Essa organização espacial, como ressaltado pela Professora, tem potencial para promover a comunicação entre os sujeitos, o diálogo, a socialização/ a interação e o movimento, oportunizando a aprendizagem geográfica e o desenvolvimento dos alunos.

Ainda no bojo das ferramentas metodológicas, no que tange à avaliação, os professores utilizam variados instrumentos com o objetivo de diagnosticar, acompanhar e intervir na aprendizagem dos estudantes, ao passo que servem também para a verificação da qualidade do trabalho desenvolvido. São eles: i) provas oral e escrita; ii) debates; iii) rodas de conversa; iv)

fichas de leitura de textos científicos; v) seminários; vi) jogo de perguntas e respostas; vii) análise de vídeos curtos; viii) mapas mentais e conceituais; ix) resolução de questões ou atividades em sala de aula (algumas em grupo); x) projeto/atividade interdisciplinar; xi) e pesquisas de campo. Em termos gerais, eles utilizam tanto recursos de caráter formal, como as tradicionais provas, simulados, fichas de leitura e resolução de questões que utilizam basicamente a linguagem escrita, quanto de caráter menos formal e mais ativo, a exemplo das rodas de conversa, do envolvimento com os projetos, dos trabalhos em grupo, da apreciação de vídeos e trabalhos de campo.

Essa diversidade é importante no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, até mesmo pelos espaços concedidos à valorização dos aspectos subjetivos e qualitativos dos estudantes, que englobam a valorização dos seus conhecimentos, experiências socioespaciais e de suas capacidades/habilidades, muitas vezes não identificados em provas objetivas e dissertativas com linguagem exclusivamente escrita. Muitas delas engessam e restringem a criatividade, o livre pensar, a liberdade de expor ideias, além de limitarem a atividade/ o exercício mental dos estudantes, verificando somente a sua capacidade de memorização, já que ali reproduzem de forma literal as compreensões do professor e os conhecimentos explorados por ele. No processo de ensino-aprendizagem de Geografia, essas avaliações limitam o pensamento e a reflexão, logo, afetam o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Assim como Villas Boas (2001), Rabelo (2015) defende que a avaliação deve ocorrer de forma contínua e formativa, em função da construção de conhecimentos.

Ao se avaliar em Geografia, é cogente que o professor tenha clareza quanto ao que pretende com o ensino dessa disciplina. Se o objetivo for somente a memorização, não são necessários muitos esforços, basta pedir que os alunos leiam e estudem o que está nos livros didáticos e cadernos e transcrevam na prova. No entanto, caso a busca seja pela formação de cidadãos conscientes, que conhecem o espaço geográfico e o lugar onde vivem, deve utilizar o momento da avaliação como auxiliar nesse processo de conhecimentos [...] O que vai ser definidor na escolha de um instrumento avaliativo é o objetivo que se pretende [...] Dessa maneira, a avaliação formativa pode ser um instrumento auxiliar no ensino de Geografia para ser utilizada no dia a dia da vida dos alunos e não de uma Geografia para ser memorizada e esquecida posteriormente, sem nenhum efeito dentro e fora das quatro paredes da sala de aula (RABELO, 2015, p. 173-174).

Outra descoberta interessante neste estudo foi a repercussão da formação no Ensino Fundamental na formação geográfica no Ensino Médio, enquanto uma dificuldade enfrentada pelos professores de Geografia partícipes desta pesquisa. Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, uma das finalidades do Ensino Médio é a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. Mas como consolidá-los se estudantes estão chegando à última

etapa da Educação Básica sem a apropriação de conhecimentos geográficos básicos, sem o domínio da leitura e da escrita, e sem o hábito de estudo, como relatam os professores?

Sabemos que a leitura, a escrita e a capacidade de interpretação são fundamentais à aprendizagem geográfica e/ou ao desenvolvimento do pensamento geográfico, sobretudo de natureza crítica. Assim, os depoimentos docentes me levam a considerar que, uma vez que o Ensino Fundamental não cumpre o seu papel no âmbito do ensino de Geografia, o trabalho do professor no Ensino Médio tende a ser mais árduo, já que, para aprofundar conhecimentos, é preciso construir a base que não foi construída na etapa adequada.

Outro aspecto destacado por um dos professores e que cabe ser abordado nessas análises é que as concepções negativas de alguns alunos acerca da Geografia, construídas ao longo do Ensino Fundamental, repercutem no processo de ensino-aprendizagem. Para o Professor, a visão de que a Geografia é entediante e sem relevância faz com que o aluno chegue ao Ensino Médio sem motivação para as aulas. Isso exige do professor um esforço no sentido de desconstruir e reconstruir essa concepção a partir de trabalhos e práticas que desenvolvam no estudante a percepção do significado/ da importância dos conhecimentos geográficos em sua vida cotidiana e na leitura de mundo/ da realidade. Quando seus conhecimentos, construídos por meio de um trabalho pedagógico consistente/interessante, tornam-se significativos para o aluno, a Geografia deixa de ser vista como enfadonha e sem importância.

Na primeira entrevista, na pauta analisada (Ensino de Geografia: uma visão geral), os professores reafirmaram que a integralização escolar propiciou a ampliação das possibilidades de ensino e melhoria da aprendizagem em Geografia. Segundo eles, a ampliação de tempos e espaços, a diversificação de ferramentas pedagógicas, o Núcleo Diversificado e a sua contribuição ao Núcleo Comum, a atuação multidisciplinar e a organização escolar facilitam o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos, além de contribuírem para o processo de potencialização da aprendizagem geográfica e o desenvolvimento do aluno. Pelas falas docentes, e considerando mais uma vez os fundamentos de Pereyra (2014) e Silva (2017c), no CEPI, a ampliação do tempo e dos espaços tem sido estruturada e qualitativa, já que atribuiu qualidade ao aprendizado em Geografia.

Ainda nessa pauta, outra descoberta que já foi objeto de discussão anteriormente refere-se às avaliações externas e os vestibulares enquanto processos definidores do currículo de Geografia. Pelos relatos dos professores, foi possível perceber que a seleção de conteúdos trabalhados nas aulas também é orientada pelos assuntos cobrados em vestibulares e avaliações em larga escala. Os resultados revelam que ocorre treinamento/preparação dos alunos para esses processos, mas que há, na instituição, espaço para a remodelagem curricular conforme a



realidade e interesses dos alunos. O Professor destacou que, embora no âmbito do Núcleo Comum haja um engessamento do trabalho docente, que lhes retira a autonomia e a possibilidade de trabalhar conteúdos diversificados e mais contextualizados, ainda é possível remodelar o currículo e desenvolver práticas que considerem elementos da realidade do adolescente e do seu mundo vivido, inclusive por meio de projetos, especialmente no Núcleo Diversificado.

Sobre a determinação da forma curricular e dos conteúdos do Ensino Médio e o engessamento e controle do trabalho docente impostos pelas provas externas, cabe reforçar a necessidade de luta em prol da liberdade de ensinar, ou de os professores construírem currículos que dialoguem com as condições, culturas, identidades, saberes, interesses, necessidades e perspectivas juvenis, como defendem Hargreaves (2014), Arroyo (2014) e Apple (2001). Essa autonomia/autoria repercute no desenvolvimento de uma educação geográfica significativa, contextualizada, a partir da consideração e valorização do vivido.

As entrevistas também revelaram que há lacunas no currículo prescrito de Geografia no âmbito da rede estadual de Goiás, tais como excesso de conteúdos, pouco tempo para as aulas e desarticulação entre os eixos e os conteúdos, não detalhada pelos sujeitos desta pesquisa. A Professora chega a apontar a necessidade de junção de conteúdos e seleção dos que têm mais utilidade para a vida do aluno, principalmente aqueles que levem esse sujeito a pensar. São os conteúdos vivos, significativos. A meu ver, trata-se de uma proposta rica e coerente com os propósitos da Geografia, tendo em vista a relevância social dessa disciplina e o desenvolvimento do pensamento geográfico, que orienta as práticas espaciais cotidianas dos alunos e lhes propicia um modo de pensar a realidade pelo viés da Geografia (CAVALCANTI, 2019).

Conhecidas as falas docentes acerca do ensino de Geografia, de seus trabalhos e práticas, de modo geral, são analisadas a seguir as questões da pauta O ensino de Geografia no contexto de pandemia (especificadas no Apêndice B deste trabalho). Na conversa, os docentes fizeram as declarações contidas no Quadro 14:

**Quadro 14** – Síntese das falas dos professores acerca do ensino de Geografia no contexto de pandemia da Covid-19.

Professora
No que se refere ao ensino de Geografia durante a pandemia da Covid-19, as principais ferramentas utilizadas foram <i>WhatsApp</i> , materiais impressos (entregues quinzenalmente aos alunos sem acesso à internet), vídeos no <i>YouTube</i> , mini documentários, <i>Google Classroom</i> e <i>Google Planilhas</i> . As dificuldades enfrentadas foram: o ensino a distância, que afetou a relação professor-aluno, a falta de contato, do estar junto; a falta de recursos e de acesso à internet ou a internet de baixa qualidade de alguns alunos, que limitaram a ação do professor e dificultaram o desenvolvimento de atividades que promovem a aprendizagem; manter o interesse e a motivação

dos alunos. A pandemia impossibilitou o cumprimento do currículo e alguns conteúdos não puderam ser trabalhados, especialmente aqueles ligados à Cartografia – pois o *WhatsApp* não favorecia o trabalho e não se encontrou um meio de ensinar conteúdos cartográficos aos que não tinham internet –, à urbanização e industrialização, que são temáticas muito extensas, e aos Blocos Econômicos. Isso acarretou atraso de outros conteúdos, demandando uma reorganização no próximo ano letivo. Logo, um dos desafios no retorno das aulas presenciais é a reorganização dos conteúdos programáticos; outros são a necessidade de nivelamento das aprendizagens dos alunos e de retomar devagar determinados conteúdos, pelo fato de muitos alunos não terem conseguido acompanhar/aprender, relata a docente.

#### Professor

Em relação ao ensino de Geografia, durante a pandemia da Covid-19, os recursos utilizados foram: *WhatsApp*, *Instagram*, *Google Sala de aula*, *Google Meet* e *YouTube*. As principais dificuldades enfrentadas nesse contexto foram: a perda de contato ou interação entre alunos X professores; o impacto emocional causado pelo distanciamento, tanto ao professor quanto aos alunos; a desmotivação, principalmente pelo processo mecânico, engessado e pela retirada de liberdade de atuação e redução de diversificação de ações por meio do aplicativo *WhatsApp* e da rede social; perda de identidade dos alunos com a escola; engessamento no processo avaliativo por parte da Seduc-GO, que foca aspectos objetivos e não subjetivos/qualitativos (simulados e prova de bloco); queda no desempenho dos alunos; e a busca individual de estudantes que se encontravam desligados da escola. As lacunas provocadas na formação geográfica e no desenvolvimento dos estudantes vêm da perda da interação entre professor X aluno, da ausência física e da restrição na ação e mediação do professor, que prejudicam a aprendizagem, como o desenvolvimento dos conceitos, especialmente em Cartografia e Geopolítica. O ensino remoto limita a interação, a discussão e afeta a aprendizagem em Geografia, pois não há ensino de Geografia sem debate, principalmente dentro da perspectiva crítica. Quanto aos desafios da escola e do professor de Geografia no período pós-pandemia, com o retorno das aulas presenciais, o primeiro deles é vencer o medo. O segundo é reconstruir a relação e os laços com os alunos, além da identidade escolar. A pandemia forçou todos a lidarem com as novas ferramentas tecnológicas, e elas podem ajudar no período pós-pandemia, potencializando o ensino de Geografia, porém não se sabe o quanto o professor pode ser explorado com isso. Uma das lições deixadas pela pandemia é que nada, ou nenhuma tecnologia substituiu o professor e o aluno em sala de aula, declarou o docente.

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores (2020; 2021).

Em análise, os professores explicitaram que as tecnologias digitais (*WhatsApp*, *Google Classroom*, *Instagram*, *Google Meet* e *YouTube*) foram importantes aliadas no contexto pandêmico, tendo possibilitado a continuidade das aulas. Além do ensino de Geografia mediado por tais ferramentas tecnológicas, que atendeu aos estudantes que puderam acessá-lo, outro meio encontrado pela escola foi a distribuição periódica de materiais impressos aos alunos sem acesso à internet e/ou sem equipamentos tecnológicos.

Não restam dúvidas de que essa dinâmica está relacionada à marcante desigualdade socioeconômica brasileira e, com ela, à exclusão digital, como mostra o IBGE: i) em 2019, em mais de 12 milhões de domicílios não havia o serviço de internet; ii) o recurso mais utilizado por estudantes de 10 anos ou mais de idade para acessar a internet foi o telefone móvel celular, porém somente 64,8% dos discentes de escolas públicas possuíam esse equipamento (BRASIL, 2021), considerado um instrumento que restringe o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem mais efetivos.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância, no final de 2020, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos no Brasil não tinham acesso à educação, ou seja, 13,9%

dessa parcela da população estavam sem atividades escolares ou fora da escola. Os estudos apontam ainda que, na pandemia, “a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender” (UNICEF, 2021, p. 5).

Diante dessa realidade e considerando os apontamentos dos professores acerca das estratégias de ensino neste contexto, percebe-se que os estudantes do CEPI tiveram acesso desigual aos conhecimentos geográficos, o que pode ter acarretado desenvolvimentos intelectuais ainda mais desiguais entre os estudantes e, conseqüentemente, agravado da desigualdade educacional naquela conjuntura. Enquanto uns tinha acesso ao ensino de Geografia por meio de recursos capazes de potencializar e viabilizar a aprendizagem geográfica (tecnologias digitais), outros, pela exclusão digital, tiveram que estudar sozinhos ou sob a mediação de um familiar ou pessoa próxima, por meio de materiais impressos. Entende-se que recursos com potenciais educativos desiguais também contribuem para acentuar/ampliar as diferenças educacionais entre os escolares.

No que se refere às dificuldades enfrentadas durante a pandemia da Covid-19, os docentes relataram que a reinvenção escolar impactou consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Dentre os principais fatores mencionados, estão a perda de interação entre professores e estudantes e entre estudantes e os seus pares, a falta de acesso à internet e serviços de baixa qualidade, as limitações impostas pelas tecnologias digitais às ações docentes, a desmotivação, o esgotamento emocional, o controle do trabalho do professor, a perda de identidade escolar e a queda no desempenho por parte dos alunos.

O abandono escolar foi outro problema enfrentado, levando o CEPI a desenvolver ações com vistas ao retorno de estudantes às atividades escolares, por meio da busca ativa, que ocorreu de modo individual (aluno por aluno). De acordo com o Unicef (2021), a evasão escolar aumentou durante a pandemia no Brasil. “Em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos [...]. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil” (UNICEF, 2021, p. 5). Considerando os dados divulgados pelo IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19, de novembro/2020, o Unicef informou os números de crianças e adolescentes que estavam fora da escola ou sem atividades escolares nesse período, conforme a mostra a Tabela 3:

**Tabela 3** – Número de crianças e adolescentes fora da escola ou sem atividades escolares em novembro de 2020, no Brasil.

	Fora da escola ou sem atividades							
	6 a 10 anos		11 a 14 anos		15 a 17 anos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Norte</b>	453.282	26,9	363.948	27,3	328.957	32,4	1.146.187	28,4
<b>Nordeste</b>	732.211	16,1	554.918	15,7	699.475	25,3	1.986.604	18,3
<b>Sudeste</b>	659.220	10,8	385.775	8,6	403.118	11,8	1.448.113	10,3
<b>Sul</b>	105.791	5,2	51.149	3,5	83.875	6,9	240.815	5,1
<b>Centro-Oeste</b>	128.284	9,9	56.295	6,0	68.997	9,3	253.575	8,5
<b>BRASIL</b>	2.078.788	13,2	1.412.085	12,0	1.584.422	17,3	5.075.294	13,9

Obs.: As colunas na cor amarelo correspondem ao Ensino Médio.

Fonte: UNICEF (2021).

No Brasil, aproximadamente 1 milhão e quinhentos mil adolescentes não tinham acesso ao Ensino Médio no período pandêmico. Trata-se de um dado preocupante, visto que essa realidade agrava os problemas da etapa final da Educação Básica, como a distorção idade-série (defasagem escolar), a evasão e as desigualdades educacionais entre os estudantes.

Em síntese, as declarações dos professores revelam que o ensino remoto emergencial, pelas razões supracitadas, que contemplam questões de ordens tecnológica, pedagógica e psicológica, gerou e agravou problemas, afetando o ensino de Geografia, a aprendizagem geográfica e o desenvolvimento dos estudantes. As casas transformaram-se em espaços de ensino e de aprendizagem; os planejamentos de ensino foram reelaborados; as práticas reinventadas, conforme as possibilidades das tecnologias utilizadas e o domínio dos professores; a relação entre os sujeitos e os conhecimentos foi modificada; as maneiras de ensinar e de aprender também o foram. Tudo isso provocou os obstáculos mencionados e algumas lacunas no processo formativo dos estudantes, mesmo com toda a dedicação, empenho e bravura dos professores nesse contexto. A todos eles, a minha admiração e o meu respeito.

No que tange a essas lacunas, os professores declararam que os recursos de ensino e de aprendizagem adotados também as provocaram, sobretudo porque afetaram a interação entre os sujeitos (as relações interpessoais), restringiram as mediações didático-pedagógicas, prejudicaram o diálogo e a problematização, impuseram acesso desigual aos conhecimentos geográficos, ampliaram a desigualdade educacional entre os estudantes e limitaram a ação docente e a abordagem de determinados conteúdos, como os cartográficos. Essa situação causou danos à aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos estudantes, o que exigiu dos professores de Geografia uma reorganização curricular, com vistas à ocorrência de menores prejuízos.

Nem só no período pandêmico, mas diante da existência dessas lacunas, essa reorganização e um trabalho diferenciado e sensível, no retorno das aulas presenciais, fazem-

se necessários, em prol da promoção de aprendizagens e desenvolvimentos não alcançados. Os professores reconhecem isso, ao apontarem a necessidade do nivelamento, da reorganização do currículo, da redefinição dos tempos das aprendizagens e do enfrentamento da nova realidade pós-pandêmica. Para Cunha, Silva e Silva (2020),

[...] os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia: o de reparar as perdas acarretadas pelo ensino remoto. O trabalho desenvolvido deverá, cuidadosamente, voltar-se à eliminação das desigualdades, oportunizando aos alunos, sobretudo aos que foram excluídos no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 36).

Para finalizar o processo de análise e interpretação nesta parte do trabalho, é válido destacar que, além dos desafios a serem enfrentados, os docentes também declararam que aprenderam duas lições nesse período: i) as relações humanas e/ou o processo interacionista são fundamentais no processo educativo, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento dos jovens escolares; ii) o professor é insubstituível.

À título de conclusão, as entrevistas evidenciaram um ensino de Geografia diferenciado, ampliado e diversificado, pautado nas perspectivas Crítica e Histórico-Cultural de educação, com o uso de variados e potentes recursos didático-pedagógicos como meio de viabilizar e potencializar a aprendizagem e a formação dos estudantes, a exemplo de métodos ativos e dialógicos. Revelaram ainda dois professores com concepções educacionais contemporâneas e coerentes aos propósitos da Geografia no contexto do ensino básico. Por outro lado, evidenciaram variados problemas enfrentados por esses profissionais no seu dia-a-dia, que repercutem no processo de ensinar e aprender Geografia, sendo agravados no contexto pandêmico.

Finalizada a apresentação, análise e discussão das falas docentes acerca do ensino de Geografia e do trabalho que desenvolvem, passo à apreciação de atividades, planejamentos de ensino e projetos pedagógicos desses professores.

### **3.3 O que os planos, os projetos e as atividades revelam acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos professores de Geografia?**

Foi solicitado aos professores os planejamentos de ensino e os projetos desenvolvidos por eles, tanto no âmbito da disciplina Geografia quanto das disciplinas do Núcleo Diversificado, referentes a 2019 e 2020. Além disso, foi solicitada uma síntese de atividades consideradas diferenciadas, especialmente desenvolvidas por meio de metodologias ativas, e

outras que demonstrassem em que campos curriculares a Geografia era ensinada. Os documentos recebidos estão discriminados no Quadro 15:

**Quadro 15** – Relação de documentos recebidos, referentes ao trabalho e às práticas desenvolvidos pelos professores de Geografia (2019 e 2020).

DOCUMENTOS	ANOS	
	2019	2020
<b>Guias de Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª série A, B, C e D – 1º Semestre</li> <li>- 2ª série A e B – 1º Semestre</li> <li>- 2ª série C e D – 1º Semestre</li> <li>- 3ª série A, B, C e D – 1º Semestre</li> <li>- 2ª série C – 2º Semestre</li> <li>- 2ª série D – 2º Semestre</li> <li>- 3ª série A, B, C e D – 2º Semestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª série A, B, C e D – 1º Semestre</li> <li>- 2ª série A, B e C – 1º Semestre</li> <li>- 2ª série D – 1º Semestre</li> <li>- 3ª série A, B, C e D – 1º Semestre</li> <li>- 2ª série D – 2º Semestre</li> <li>- 3ª série A, B, C e D – 2º Semestre</li> </ul>
<b>Programas de Ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina Geografia – Professora</li> <li>- Disciplina Geografia – Professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina Geografia – Professora</li> <li>- Disciplina Geografia – Professor</li> </ul>
<b>Projetos de Eletivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lugar de mulher é onde ela quiser;</li> <li>- Onde você esconde o seu racismo? Desnaturalizando as desigualdades raciais;</li> <li>- Rock e Geografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geopolítica e o Futebol;</li> <li>- A Geografia, o Futebol: suas relações e interações;</li> <li>- Guerras Mundiais;</li> <li>- Raiz Sertaneja: sistema bruto, rústico e sistemático.</li> </ul>
<b>Questões avaliativas do componente Estudo Orientado I</b>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulados;</li> <li>- Provas de Bloco.</li> </ul>
<b>Atividades de Geografia desenvolvidas conjuntamente com o componente Estudo Orientado II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agropecuária mundial e brasileira – Desenhos e Mapas mentais e conceituais;</li> <li>- Livro: O espaço urbano (Roberto Lobato Corrêa) – Ficha de Leitura;</li> <li>- Livro: Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal (Milton Santos) – Ficha de Leitura.</li> </ul>	-
<b>Projeto desenvolvido por meio de Práticas de Laboratório</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas de ensino em Geografia abordando temáticas físico-naturais através de experimentos de Laboratório.</li> </ul>	-
<b>Projetos Preparatório Pós-Médio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto Preparatório Pós-Médio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto Preparatório Pós-Médio.</li> </ul>
<b>Projetos/Atividades Interdisciplinares e Atividades diversificadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto Ver para entender: significando lugares em um contexto ambiental (Geografia, História, Biologia e Educação Física).</li> <li>- Atividades envolvendo o conteúdo Gênero e dominação masculina no mundo de hoje (Sociologia, Geografia e Língua Portuguesa);</li> <li>- Projeto I Olimpíada Desportiva;</li> <li>- Atividades acerca das categorias de análise da Geografia, das transformações no espaço geográfico e do isolamento social nos grandes centros urbanos, desenvolvidas a partir do filme Coringa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade sobre Educação Ambiental, com o uso de mapas conceituais.</li> </ul>

Fonte: Documentos disponibilizados pelos professores partícipes desta pesquisa (2019; 2020).

Como se percebe, houve grande volume de materiais. Tendo em vista a viabilidade do estudo, foi preciso selecionar alguns deles para análise. Tal seleção foi um trabalho difícil pela variedade de documentos, mas os critérios adotados foram os seguintes: i) apenas um material de cada uma das categorias criadas seria analisado, com exceção dos Guias de Aprendizagem e das Eletivas; ii) esse material seria aquele que apresentasse informações mais consistentes e que fornecesse elementos teórico-metodológicos que possibilitassem identificar possíveis aspectos potentes para a aprendizagem geográfica; iii) seriam excluídos os materiais que não disponibilizassem informações suficientes para as análises e que não dialogassem com o objetivo preestabelecido para este capítulo.

Levando em consideração esse último critério, as questões avaliativas do componente Estudo Orientado I (destinado às avaliações semanais) não foram definidas como objeto de análises, por considerarmos que a avaliação, em si, deve ser analisada considerando o contexto em que ela se desenvolve, as características dos sujeitos avaliados e a definição dos critérios avaliativos preestabelecidos. A análise e discussão de questões isoladas poderiam levar-me a conclusões vazias.

A razão de não selecionar apenas um Guia de Aprendizagem, considerado, grosso modo, como o Plano de Ensino da disciplina (ou Plano de curso), é que a análise de todos eles (13) poderia suscitar uma compreensão mais ampla das propostas de ensino de Geografia da instituição, em contrapartida a um olhar raso que poderia derivar da consideração de apenas um Guia. Já em relação às Eletivas, a opção por analisar mais de um Projeto justifica-se pelo fato de o componente conter propostas de ensino de Geografia bastante interessantes. Foram escolhidos dois projetos, um de cada ano letivo, selecionados por suas potencialidades para a aprendizagem geográfica e por serem diferenciados. As informações levantadas a partir do acompanhamento das aulas de Eletivas via *WhatsApp* também não constituíram objeto de estudo devido à necessidade de padronização para as análises nesta parte do trabalho, que se dariam apenas por meio documental (documentos enviados pelos docentes).

Portanto, os materiais analisados são: i) treze Guias de Aprendizagem; ii) um Programa de Ação; iii) dois Projetos de Eletivas; iv) um Projeto Preparatório Pós-Médio; v) um Projeto desenvolvido por meio de Práticas de Laboratório; vi) um Projeto Interdisciplinar; vii) e uma atividade de Geografia desenvolvida conjuntamente com o componente Estudo Orientado II.

### **3.3.1 Guias de Aprendizagem**

Inicialmente cabe reiterar, à luz das orientações do ICE, que os Guias de Aprendizagem são recursos metodológicos que se destinam fundamentalmente a orientar o processo de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor. Em outras palavras, trata-se de um instrumento pedagógico que orienta o processo de ensino-aprendizagem. No CEPI, esses planos são elaborados semestralmente.

Os Guias de Aprendizagem disponibilizados pelos professores, referentes ao ensino de Geografia, nos anos de 2019 e 2020, são constituídos pelos seguintes itens: i) Professor(a); ii) Disciplina/Série/Turma; iii) Semestre e Bimestres; iv) Carga horária prevista; v) Justificativa da unidade; vi) Pré-requisitos; vii) Conteúdos; viii) Valores e aspectos socioemocionais; ix) Atividades complementares; x) Instrumentos e critérios de avaliação; xi) e Fontes e Referências. A título de demonstração, apresento um dos Guias, no Quadro 16:

**Quadro 16** – Guia de Aprendizagem: ano letivo 2019.

<b>PROFESSOR (A)</b>	<b>DISCIPLINA SÉRIE/TURMA</b>	<b>1º SEMESTRE/2019 Bimestres/Início &amp; Término</b>	<b>CARGA HORÁRIA PREVISTA</b>
-----	Geografia 2º ANO A/B	1º BIM: De 21/01 a 12/04 2º BIM: De 15/04 a 28/06	1º Bimestre: _____ 2º Bimestre: _____
<b>JUSTIFICATIVA DA UNIDADE:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Com base nos elementos que serão estudados referentes ao meio ambiente, desenvolvimento e preservação, serão introduzidos conceitos necessários para que o aluno perceba os impactos da influência humana sobre o meio ambiente. Além disso, é importante que os educandos entendam a abrangência do conceito de Educação Ambiental, assim como a importância das conferências sobre o meio ambiente.</li> <li>❖ No que diz respeito à formação do espaço agrário mundial e ao processo de industrialização, serão trabalhados conceitos necessários para que o aluno perceba que as atividades primárias são essenciais para a economia dos países. Soma-se a isso a necessidade de o educando entender que o processo de industrialização está intimamente ligado ao processo de urbanização, e ambos contribuíram para a configuração do espaço atual, no que se refere à produção e exportação de bens e serviços, e às características socioeconômicas dos diferentes países.</li> </ul>			
<b>PRÉ-REQUISITOS:</b>		<b>CONTEÚDOS:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento de conceitos e dúvidas sobre o conteúdo que será abordado, bem como notícias sobre terremotos, formação e impacto de um tsunami etc., para instigar a curiosidade dos alunos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hidrografia e ciclo da água.</li> <li>• Conferências ambientais e desenvolvimento sustentável.</li> <li>• Educação ambiental.</li> <li>• Espaço agrário no mundo e no Brasil</li> <li>• Industrialização.</li> </ul>	
<b>VALORES &amp; ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS:</b>		<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética.</li> <li>• Meio ambiente.</li> <li>• Trabalho.</li> <li>• Consumo.</li> <li>• Cooperação.</li> <li>• Disciplina.</li> <li>• Responsabilidade.</li> <li>• Cidadania.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação de textos.</li> <li>• Exposição oral dos conteúdos trabalhados.</li> <li>• Exercícios escritos, em dupla e em grupo.</li> <li>• Exibição de vídeos curtos.</li> <li>• Elaboração de mapas mentais e conceituais.</li> </ul> <p><b>Filmes</b></p>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma verdade inconveniente.</li> <li>• Uma verdade mais inconveniente.</li> <li>• O dia depois de amanhã.</li> <li>• Refugiados do aquecimento global.</li> <li>• Expresso do amanhã.</li> <li>• A farsa do aquecimento global.</li> <li>• Interestelar.</li> </ul> <p><b>Vídeos no youtube</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matéria de capa: o deserto verde.</li> <li>• Matéria de capa: destruição da floresta.</li> <li>• Matéria de capa: floresta em chamas.</li> <li>• Matéria de capa: agrotóxicos X orgânicos.</li> <li>• Animação: o homem capitalista.</li> <li>• Animação: origem do capitalismo.</li> </ul>
<b>INSTRUMENTOS &amp; CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:</b>	<b>FONTES &amp; REFERÊNCIAS:</b>
<p><b>1º BIMESTRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades do livro didático;</li> <li>• Atividades impressas;</li> <li>• Participação e desenvolvimento dos trabalhos/exercícios aplicados em sala de aula;</li> <li>• Leitura do livro “Educação Ambiental”, para posterior avaliação subjetiva em grupo.</li> </ul> <p><b>2º BIMESTRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades do caderno.</li> <li>• Prova objetiva em dupla.</li> <li>• Participação e desenvolvimento dos trabalhos/exercícios aplicados em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização. Volume 1. São Paulo: Scipione, 2017.</li> <li>• MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização. Volume 2. São Paulo: Scipione, 2017.</li> <li>• MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização. Volume 3. São Paulo: Scipione, 2017.</li> <li>• ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de. Rigolin; Tércio Barbosa. Fronteiras da globalização. Volume 3. São Paulo: Ática, 2017.</li> <li>• REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. Coleção primeiros passos. Brasiliense.</li> <li>• STÉDILE, João Pedro. Questão agrária no Brasil. São Paulo: Atual 2011.</li> </ul>

---

**Professor Regente**

---

**Coordenador de área**

---

**Coordenação Pedagógica**

---

**Secretaria**

---

**Diretor**

Fonte: Documentos disponibilizados pela Professora participante desta pesquisa (2019).

Como mencionado, os professores disponibilizaram, ao todo, treze Guias de Aprendizagem. Tendo em vista a objetividade nas análises, as informações apresentadas neles foram sintetizadas e organizadas conforme o Quadro 17:

**Quadro 17** – Síntese das informações contidas nos Guias de Aprendizagem (2019 e 2020).

<b>Justificativas das unidades trabalhadas</b>	Variam conforme os objetivos e os conteúdos trabalhados nas três séries do Ensino Médio, mas cabe destacar a ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, a valorização dos aspectos geográficos do estado e da cidade onde a escola e os estudantes se situam e o enfoque na formação de conceitos e na formação cidadã, por meio do ensino de Geografia.
<b>Atividades prévias e Pré-requisitos para a construção dos conhecimentos preestabelecidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de conceitos/conhecimentos e dúvidas sobre os conteúdos abordados, bem como de notícias (TV, internet, revistas e jornais) para instigar a curiosidade dos alunos;</li> <li>- Ter boa leitura, escrita e capacidade de interpretação.</li> </ul>
<b>Valores, aspectos socioemocionais e temas transversais trabalhados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperação;</li> <li>- Disciplina;</li> <li>- Responsabilidade;</li> <li>- Convivência;</li> <li>- União;</li> <li>- Solidariedade;</li> <li>- Cidadania;</li> <li>- Ética;</li> <li>- Meio Ambiente;</li> <li>- Trabalho;</li> <li>- Consumo.</li> </ul>
<b>Atividades didático-pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição oral dos conteúdos trabalhados/aula dialogada, inclusive mediada pelo aplicativo <i>WhatsApp</i>;</li> <li>- Leitura e interpretação de textos;</li> <li>- Exercícios diversificados (escritos, individual ou em dupla e em grupo; desenvolvidos por meio de pesquisas em internet);</li> <li>- Exibição de vídeos curtos;</li> <li>- Videoaulas;</li> <li>- Elaboração de mapas mentais e conceituais;</li> <li>- Vídeos no <i>YouTube</i>;</li> <li>- Filmes;</li> <li>- Leitura dos textos paradidáticos;</li> <li>- Pesquisa de campo.</li> </ul>
<b>Instrumentos e critérios avaliativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades do caderno;</li> <li>- Atividades em grupo com e sem pesquisa;</li> <li>- Atividades do livro didático;</li> <li>- Atividades impressas;</li> <li>- Participação e desenvolvimento dos trabalhos/exercícios aplicados em sala de aula;</li> <li>- Leitura de livros científicos;</li> <li>- Provas objetivas, individual ou em dupla;</li> <li>- Provas subjetivas (Ficha de leitura de texto, debate, prova escrita);</li> <li>- Projetos interdisciplinares;</li> <li>- Seminários;</li> <li>- Quiz de perguntas e respostas;</li> <li>- Aplicativos e redes sociais (<i>Instagram</i> e <i>WhatsApp</i>);</li> <li>- Interação por meio das tecnologias digitais utilizadas no contexto pandêmico.</li> </ul>
<b>Fontes de consulta/referências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros didáticos:</li> <li>- ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de. Rigolin, Tércio Barbosa. Fronteiras da globalização. Volume 1. São Paulo: Ática, 2017.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de. Rigolin, Tércio Barbosa. Fronteiras da globalização. Fronteiras da globalização. Volume 2. São Paulo: Ática, 2017.</li> <li>- ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de. Rigolin, Tércio Barbosa. Fronteiras da globalização. Fronteiras da globalização. Volume 3. São Paulo: Ática, 2017.</li> <li>- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização. Volume 1. São Paulo: Scipione, 2017.</li> <li>- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização. Volume 2. São Paulo: Scipione, 2017.</li> <li>- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização. Volume 3. São Paulo: Scipione, 2017.</li>   <li>- Livros diversos:</li>   <li>- AB’SÁBER, Aziz Nacib. Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003;</li> <li>- HARVEY, David. O novo imperialismo. São Paulo; Edições Loyola, 2004;</li> <li>- MORAES, Antonio Robert Moraes. Geografia: pequena história crítica. 21ª Edição. Annablume, 2007;</li> <li>- MARSHALL, Tim. Prisioneiros da Geografia: 10 Mapas que explicam tudo o que você precisa saber sobre política global. Editora Zahar, 2018;</li> <li>- REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2009;</li> <li>- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015;</li> <li>- STÉDILE, João Pedro. Questão agrária no Brasil. São Paulo: Atual 2011.</li> </ul>
--	--

Fonte: Guias de Aprendizagem disponibilizados pelos professores participantes desta pesquisa (2019; 2020).  
Organização: Alcinéia de Souza Silva (2020).

Contrastando as evidências, as informações contidas nos planejamentos dos docentes dialogam com os relatos desses profissionais nas entrevistas realizadas e estão em sintonia com as proposições do CR-GO. Os documentos propõem um ensino de Geografia contextualizado (que constitui um elemento potente no processo de significação da aprendizagem), com perspectivas crítica e cidadã de formação, desenvolvido por meio de variados recursos didático-pedagógicos, tanto de ensino-aprendizagem quanto de avaliação. Em alguns planos, há a explicitação da formação conceitual, instrumento intelectual que permite compreender a realidade em suas complexidades e transformá-la, isso a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo, mediadas pelo conceito, como defendem Cavalcanti (2012a; 2019) e Vigotski (1994; 2010).

Mais uma vez, cabe reiterar as potencialidades da utilização de diferentes linguagens, recursos e ações didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, como

filmes, vídeos, atividades em grupo (enquanto um mecanismo que promove o processo interacionista), pesquisas, mapas, trabalho de campo, debate, dentre outros, que viabilizam a construção de conhecimentos geográficos e o desenvolvimento dos estudantes.

Assim como no CR-GO e nas falas docentes, os planos propõem uma construção ativa de conhecimentos, focada no protagonismo juvenil, na atividade docente e discente e na utilização de recursos com potenciais para promover a atividade mental, ou o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico dos estudantes, tais como interpretação textual, realização de pesquisas em diferentes fontes (jornais impressos, revistas, internet), atividades variadas – individual ou em grupo –, aula dialogada, produção de mapas mentais e conceituais, trabalho de campo, vídeos e filmes.

Os documentos analisados também evidenciam as marcas da reinvenção escolar no contexto pandêmico, cuja estratégia didático-pedagógica central foi a aula expositiva dialogada, mediada principalmente pelo aplicativo *WhatsApp*. Como discutido, os professores declararam que tal instrumento restringe a interação entre os sujeitos, limita a ação docente ou as mediações didático-pedagógicas, o que causou danos à aprendizagem e à formação discente.

Outro aspecto que cabe ser destacado, embora já tivesse sido informado pelos professores, são as diferentes fontes de consultas ou referências utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: livros didáticos e variadas obras científicas, inclusive consideradas clássicas ou referências da Geografia, como *Os domínios de natureza no Brasil*, de Ab'Sáber, *O novo imperialismo*, de Harvey, *Geografia: pequena história crítica*, de Moraes, *Por uma outra globalização*, de Santos, e *O que é educação ambiental*, de Reigota.

Nas propostas estudadas, o livro didático, recurso de ensino e aprendizagem mais universal de todos na cultura escolar (TONINI, 2014), não constitui o único referencial para o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas do professor, nem para o estudo do aluno. De acordo com essa autora, ainda hoje no Brasil o livro didático permanece na centralidade da prática pedagógica de muitos docentes. Entretanto, naquele CEPI, ele é apenas um dos instrumentos utilizados para a construção de conhecimentos. As obras científicas também são meios de produzir, ampliar e aprofundar conhecimentos, como também consideram Guridi e Cazetta (2014).

No que se refere aos critérios e instrumentos avaliativos utilizados no ensino de Geografia, as informações contidas nos planejamentos corroboram as informações relatadas pelos professores, nas entrevistas. Como dito, eles usam tanto recursos de caráter formal e tradicional, de linguagem exclusivamente escrita ou falada, quanto informal e dinâmica/ativa. No rol desses instrumentos, nota-se a valorização ou consideração não só de aspectos

cognitivos, mas também subjetivos e qualitativos. Essa variedade de recursos avaliativos, muitos deles considerados métodos ativos e de caráter interdisciplinar, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento espacial, possibilitando a formação do pensamento geográfico.

Cabe reiterar o que foi dito nas análises das entrevistas, à luz dos fundamentos de Villas Boas (2001) e de Rabelo (2015): a avaliação em Geografia deve ter caráter formativo e contínuo, e possibilitar o diagnóstico, o acompanhamento e a intervenção na aprendizagem dos alunos, assim como a reflexão e verificação da qualidade do trabalho docente, tendo em vista a construção de conhecimentos numa perspectiva crítica para a formação de cidadãos conscientes, com perspectivas de transformação socioespacial.

Ademais, encontram-se nos documentos analisados proposições de valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos assuntos trabalhados, o que é fértil para o ensino de Geografia pela possibilidade de propiciar a ampliação/ o aprofundamento de conhecimentos geográficos e uma aprendizagem mais significativa. De igual modo, há neles a consideração de realização de pesquisas iniciais, em noticiários, sobre o conteúdo geográfico a ser trabalhado, como uma ação prévia capaz de instigar a curiosidade dos alunos, motivando-os para as próximas aulas.

Nas propostas analisadas, desperta a minha atenção o foco no desenvolvimento de valores e de aspectos socioemocionais, por meio do ensino de Geografia. É certo que essa expectativa se relaciona aos fundamentos filosóficos do modelo de ETI da escola estudada, em que o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais é tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo, tendo em vista o desenvolvimento pleno do indivíduo, que envolve o seu desenvolvimento enquanto pessoa, cidadão e profissional.

Por outro lado, a meu ver, vislumbrar o desenvolvimento de valores e de aspectos socioemocionais por meio da formação geográfica é enriquecedor, desde que o foco não seja apenas a formação do trabalhador competente, com habilidades, atitudes e comportamentos ideais para o mercado/ o mundo do trabalho (ou o desenvolvimento econômico capitalista, que beneficia uns e explora/esmaga outros – a maioria), mas sim, a formação para a vida e a transformação social.

O cidadão ideal, por exemplo, não pode ser o homem de negócios, empreendedor, competidor, constantemente ocupado com suas estratégias a partir do individualismo possessivo. A democracia não pode perder sua essência política, vinculada também à cidadania, e ser transformada num conceito inteiramente econômico (APPLE, 2001). Os valores e os aspectos socioemocionais devem produzir nos indivíduos mais humanidade, desenvolver neles

novas atitudes/conduitas humanas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, igualitária e humana. Não restam dúvidas de que a Geografia contribui significativamente nesse processo de construção de um novo modelo civilizatório, na humanização de homens e mulheres, no desenvolvimento humano, num todo.

Afinal, o estudo do espaço geográfico, enquanto o espaço do homem, produzido e modificado por ele, permite ao estudante desvendar seus movimentos, problemas, contrastes e desigualdades e, assim, perceber quem é ele nesse espaço, qual a sua participação na produção do mesmo e o seu direito a ele, tendo a consciência da lógica perversa capitalista que explora, consome e desumaniza a sociedade. Pelas lentes geográficas, é possível, partindo da consciência das realidades espaciais injustas e contraditórias (MORAES, 2007), desenvolver nos estudantes novos comportamentos e atitudes, a partir de uma perspectiva transformadora da realidade social, visando à produção de uma sociedade mais justa e humana.

Para esse autor, à Geografia não cabe apenas explicar o mundo, mas cumpre transformá-lo. Na escola, seu papel se direciona a isso: viabilizar a compreensão do mundo, para que os estudantes ajam na sua transformação, sobretudo humanizando-o. Estimular a humanidade dos estudantes, por meio do estudo do espaço social, também é sua finalidade. O desenvolvimento do pensamento geográfico crítico, que não se aparta da formação humanista, contribui muito para esse processo de humanização do homem, no qual valores e aspectos socioemocionais importam.

As propostas de ensino analisadas anunciam o trabalho com Temas Transversais em Geografia, sendo eles: Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, com fundamentos dos PCN's. De acordo com esses referenciais, os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) abrangem questões sociais, de urgência social e de abrangência nacional, capazes de favorecer a compreensão da realidade e a participação social. A inserção desses temas no currículo escolar da Educação Básica tem como finalidade, além de estudar temas sociais relevantes, desenvolver nos alunos

[...] a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável [...] São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais (BRASIL, 1998b, p. 26).

Tal inserção deve ter como perspectiva a formação cidadã, que não é específica de um campo do conhecimento, mas de todos os que compõem o currículo. Por isso, os temas são transversais, ou seja, atravessam/perpassam os diferentes campos do conhecimento, tornando-se importante um trabalho de forma integrada, de modo que cada campo e/ou diferentes campos

articule(m) a finalidade do estudo escolar com as questões sociais. Segundo os PCN's, a "transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os Temas Transversais dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais" (BRASIL, 1998b, p. 30).

Para Pontuschka, Paganeli e Cacete (2009), trabalhar com Temas Transversais em Geografia permite explorar problemas e questões sociais significativas do mundo atual, inclusive mais próximos da realidade vivida pelos estudantes. Na verdade, as questões sociais já fazem parte de seu próprio objeto de estudo, como explicitam os PCN's: "alguns temas transversais, como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, são parte dos conteúdos da Geografia" (BRASIL, 1998a, p. 42), o que favorece uma abordagem geográfica dos temas.

No caso analisado, os professores exploram os Temas Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo. Sobre a Ética, os PCN's consideram que:

Um primeiro aspecto relevante neste tema, diretamente ligado aos conteúdos selecionados em Geografia, trata de reafirmar os valores democráticos por meio da busca de uma sociabilidade que permita a expressão das diferenças e de conflitos. Basicamente os conteúdos principais trabalhados no documento de Ética são o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, que aparecem traduzidos nos eixos propostos em Geografia quando se valorizam os lugares como expressão de uma identidade [...] A construção de uma visão solidária de relações humanas nas aulas de Geografia contribuirá para que os alunos superem o individualismo por meio do diálogo e da valorização da interação e da troca, percebendo que as pessoas se complementam e dependem umas das outras. Percebendo também que os lugares são produtos de ações coletivas que podem ser menos discriminatórias e menos hierarquizadas (BRASIL, 1998a, p. 42-43).

Aqui, percebe-se o quanto a Geografia pode contribuir para a formação ética e humana dos alunos.

No que tange ao Tema Meio Ambiente, de acordo com o referencial curricular, "pode-se dizer que quase todos os conteúdos previstos no rol do documento de Meio Ambiente podem ser abordados pelo olhar da Geografia" (BRASIL, 1998a, p. 46), como formação socioespacial, novas territorialidades e temporalidades do mundo, ecologia política, mudanças ambientais globais, desenvolvimento sustentável, espacialização dos fenômenos etc. Nessa concepção, o estudo das questões ambientais pelas lentes geográficas possibilita desenvolver uma leitura mais consciente dos problemas locais, regionais e globais, auxiliando na sua compreensão, na tomada de decisões e em intervenções necessárias.

Já em relação ao Tema Transversal Trabalho e Consumo, os PCN's pontuam que, quando trabalhado do ponto de vista da Geografia, é possível aprofundar assuntos/aspectos

derivados e compreendê-los melhor, desenvolvendo, nesse processo, o pensamento crítico. Para tanto, é destacado que:

[...] dois aspectos devem ser considerados nos conteúdos que se referem ao trabalho. O primeiro é que o trabalho deve ser discutido com os estudantes como uma das formas de expressão humana de suas relações com a natureza. Valorizar o trabalho como forma de expressão humana, das diferentes culturas e etnias em seus modos de viver, pensar, portanto, o trabalho como presença histórica do pensar e fazer humanos. O segundo, analisar como o trabalho acontece nas relações sociais, portanto, criticando as formas de exploração, tornando compreensível as questões políticas e econômicas que criam desigualdades entre os homens. Quanto ao consumo, devem ser considerados também dois aspectos. O primeiro, das necessidades de sobrevivência. A produção e o consumo como soluções pensadas para resolver problemas. O segundo, discutir a sociedade consumista, sua face perversa e devoradora dos recursos naturais. As desigualdades de possibilidades de consumo. A divisão do mundo em segmentos que têm acesso aos benefícios das tecnologias e participam de um mercado altamente consumidor e os segmentos excluídos que não têm acesso nem mesmo às necessidades básicas (BRASIL, 1998a, p. 48).

Como já mencionada, a inclusão dos Temas Transversais no currículo escolar da Educação Básica tem como perspectiva a formação cidadã, sobretudo a participação social. À luz dos fundamentos de Cavalcanti (2013; 2019), Carvalho Sobrinho (2018), Damiani (2015), Santos (2014c) e Vesentini (2015), considera-se que cidadania e Geografia possuem fortes relações, já que essa possibilita conhecer a realidade, desenvolvendo a consciência espacial, que é base para o exercício da cidadania.

### **3.3.2 Programa de Ação**

Outros documentos enviados pelos professores foram os Programas de ação individuais (2019 e 2020), que correspondem aos planos operacionais que garantem, a partir da definição dos meios e processos, a execução das ações constantes no Plano de ação da escola (PP, 2019). As análises mostraram que cada professor constrói o seu Programa alinhado ao Plano de ação escolar, definindo de que forma ele (enquanto profissional) e a sua disciplina podem contribuir para o alcance dos objetivos escolares e disciplinares. No CEPI, os docentes são corresponsáveis pelo sucesso do modelo educacional da instituição (PP, 2019).

Estruturalmente, o Programa de Ação é composto pelos seguintes elementos: i) Identificação (escola, professor, função, disciplina, diretor, professor coordenador e professor coordenador de área); ii) Introdução; iii) Definição das atribuições e atividades; iv) Filosofia para exercício das atividades (domínio, foco, postura, diretrizes, alinhamento); v) Resultados (Global, esperados e individuais); vi) Organização e comunicação; vii) Orçamento; viii) Fatores crítico e apoio; ix) Substitutos; x) Data de elaboração; xi) Representante da regional; xii) e Data da revisão.



Considerando que esses documentos extrapolam as questões teórico-metodológicas do ensino de Geografia, as análises focaram questões consideradas importantes para o alcance dos objetivos preestabelecidos para a pesquisa. Assim, e em resumo, o Programa analisado – elaborado pela Professora e referente a 2019 – informa o seguinte, no Quadro 18:

**Quadro 18 – Programa de ação da disciplina Geografia (2019).**

<p><b>Premissas iniciais</b></p>	<p>- A educação é um direito social que contribui para o desenvolvimento do país, assim como para o desenvolvimento de cada indivíduo. Sua importância vai além das chances de se obter um bom emprego. A educação garante o desenvolvimento econômico, social e cultural das sociedades. Uma educação de qualidade leva ao combate da pobreza, diminui a violência, fortalece a cidadania e a democracia, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e para a diminuição das desigualdades sociais, mas seu impacto também é decisivo na vida de cada um;</p> <p>- Nesse processo, o professor ocupa o papel de mediador, motivador e gestor da aprendizagem, orientando e facilitando a construção de conhecimentos. Em seu exercício, a interdisciplinaridade, a formação conceitual, a significação dos conteúdos, o incentivo à atividade e à criatividade dos estudantes, e o desenvolvimento do olhar crítico acerca da realidade e do seu papel como agente modificador, são de fundamental importância ao seu desenvolvimento.</p>
<p><b>Atribuições</b></p>	<p>- Utilizar estratégias adequadas variando métodos e técnicas de ensino, de acordo com a realidade dos estudantes e o conteúdo a ser ministrado conforme objetivos propostos;</p> <p>- Elaborar, regularmente, o seu plano de aula ou sequência didática de forma contextualizada, interdisciplinar, visando ao desenvolvimento de uma metodologia significativa;</p> <p>- Elaborar, previamente, seu Plano de Curso, a partir das orientações gerais da SEDUC/SUCEPI, do projeto político-pedagógico da escola, levando em conta a realidade do município em que a unidade escolar está inserida, as experiências socioculturais dos estudantes, trabalho esse executado em parceria com os professores da mesma disciplina, de forma integrada e interdisciplinar, com os professores das demais áreas de conhecimento.</p>
<p><b>Ações e meios para o alcance dos objetivos</b></p>	<p>- Ministrar aulas diversificadas que atendam às necessidades de cada aluno, com suas dificuldades;</p> <p>- Aplicar avaliações que conduzam à observação de aspectos qualitativos e quantitativos dos educandos.</p> <p>- Trabalhar em conjunto com o Núcleo Diversificado para enriquecer a aprendizagem em sala de aula.</p> <p>- Foco no crescimento das médias bimestrais na disciplina, no simulado e no ENEM, assim como na elevação dos índices de aprovação no final do ano e dos inscritos em vestibulares (aulas diversificadas, com auxílio do livro didático e de textos complementares, abordando leitura e interpretação de texto, além da análise de charges, mapas e tabelas; utilização de slides, vídeos e documentários para a melhor compreensão do conteúdo; resolução de questões de vestibulares em todos os formatos; leitura e interpretação de texto através de atividades dissertativas; estudo fora de sala de aula através de atividades extra e trabalho de campo; utilizar questões do ENEM nas provas objetiva e de blocos, assim como em sala de aula; promover a interdisciplinaridade, utilizando disciplinas diversas no ensino da Geografia, e promover atividades onde os alunos utilizem o conteúdo assimilado na prática, com o objetivo de romper com o costume de apenas “decorar” conceitos);</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivelar a aprendizagem em cada turma (a cada aula, realizar uma pequena revisão do conteúdo da aula anterior; criar alternativas para esclarecer dúvidas dentro da sala de aula; fazer uma ponte entre o conteúdo passado e o atual, para que os alunos percebam que os mesmos são interdependentes; dar preferência para a resolução de exercícios em sala de aula, a fim de esclarecer as dúvidas);</li> <li>- Utilizar o Núcleo Diversificado para fortalecer e ampliar índices favoráveis à Geografia (aplicar atividades de acordo com a programação do Estudo Orientado, criar alternativas para incorporar os conteúdos das Eletivas nas aulas de Geografia; trabalhar, em parceria com o Projeto de Vida, a proatividade e a criatividade dos alunos);</li> <li>- Utilizar como material de apoio o Currículo Referência, livros didáticos, Cadernos Educacionais, PCNs, LDB, textos complementares, charges, tirinhas.</li> </ul>
<b>Expectativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Globais: melhorias dos resultados da aprendizagem e das Avaliações Externas; maioria dos estudantes dando continuidade à sua formação acadêmica ou optando pelo mundo do trabalho; professores qualificados atuando de maneira coerente aos princípios do modelo pedagógico da instituição;</li> <li>- Esperadas: melhoria dos índices educacionais da escola – evasão/transfêrencia, aprovação; melhoria das médias bimestrais na disciplina e nos simulados; participação dos estudantes em eventos científicos, culturais e de protagonismo juvenil;</li> <li>- Individuais: despertar da visão crítica acerca da realidade do educando; trabalhar o conteúdo aprendido na prática, contextualizando o mesmo com o dia a dia do aluno; potencializar o rendimento dos educandos nas avaliações externas.</li> </ul>
<b>Realidade alcançada baseada nas expectativas preestabelecidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avanços: aumento progressivo do número de aprovados em vestibulares e do rendimento dos alunos a cada bimestre; facilidade dos educandos em comparar situações do cotidiano com o conteúdo estudado em sala de aula;</li> <li>- Dificuldades: falta de incentivo à leitura por parte da família; compreender a importância do estudo fora de sala de aula; os educandos perceberem-se como agentes modificadores da sociedade.</li> </ul>
<b>Recursos necessários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Data show, caixa de som, quadro branco, pincéis coloridos para quadro branco, cópias de atividades complementares.</li> </ul>
<b>Dificuldade encontrada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infraestrutura escolar inadequada.</li> </ul>

Fonte: Programa de ação disponibilizado pela Professora participante desta pesquisa (2019). Organização: Alcinéia de Souza Silva (2020).

De modo geral, o Plano alinha-se ao modelo educacional do CEPI e à sua filosofia, missão, visão, valores e premissas, assim como aos pressupostos das diretrizes curriculares para o ensino de Geografia contidos no CR-GO. Por um lado, apresenta propostas profícuas para o processo formativo, tais como: i) estabelecer como perspectivas educativas as formações crítica e cidadã, o fortalecimento da democracia, a redução de desigualdades, o reconhecimento por parte do aluno da sua condição enquanto produtor e transformador do espaço/ da realidade; ii) considerar o professor enquanto um mediador no processo educativo, e a integração curricular como meio de potencializar a aprendizagem; iii) primar pela formação de conceitos e não pela simples memorização; iv) incentivar a atividade e a criatividade dos estudantes; v) utilizar

metodologias, linguagens, estratégias e recursos variados de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos geográficos; vi) considerar a realidade dos estudantes (incluindo suas experiências socioculturais, seus cotidianos) e do lugar onde a escola se insere; vii) desenvolver um ensino contextualizado e interdisciplinar; viii) avaliar considerando os aspectos qualitativos dos alunos; ix) ampliar os tempos e espaços da formação geográfica e aprofundar os conhecimentos geográficos por meio do Núcleo Diversificado; x) e trabalhar com vistas a possibilitar a significação dos conteúdos na prática socioespacial dos estudantes, ou a tornar úteis em suas vidas os conteúdos geográficos.

Por outro lado, a proposta também foca na produtividade, atribuindo à Geografia a responsabilidade de contribuir para a melhoria/elevação dos índices educacionais, que inclui bom desempenho dos estudantes em avaliações externas, como o ENEM, e o aumento de aprovações em vestibulares e na própria escola. A finalidade dessa disciplina, no âmbito da Educação Básica, não é e não pode ser essa. Seu papel é desenvolver nesses sujeitos a capacidade de leitura e compreensão do mundo pelas lentes geográficas; é possibilitar que o aluno desenvolva o pensamento geográfico, pense pela Geografia (CAVALCANTI, 2019); é viabilizar a interpretação da realidade pela dimensão espacial.

A Geografia é um instrumento intelectual poderoso para o desenvolvimento do pensamento crítico e de práticas cidadãs e de resistência (com inteligência) diante das contradições da realidade, por seu potencial de transformação social (CALLAI, 2005, 2013, 2014; STRAFORINI, 2018; SUESS e SILVA, 2019; VESENTINI, 2015; LEITE, 2020). Nesse contexto, a variedade de procedimentos didático-metodológicos utilizados nas aulas e todo o planejamento do trabalho docente devem ter como foco, por meio dos conhecimentos geográficos construídos, o alcance de tais objetivos e perspectivas, que incluem a promoção da justiça social, da humanidade, da democracia e da cidadania (APPLE, 2001).

Observou-se que a proposta ratifica as falas docentes referentes às dificuldades que impedem o alcance de alguns objetivos escolares e disciplinares, a exemplo da infraestrutura da escola e de recursos necessários. Com isso, cabe retomar a discussão feita anteriormente: os investimentos na melhoria das condições físicas e estruturais do CEPI, até o período de desenvolvimento desta pesquisa, não ocorreram na mesma proporção da ampliação do seu tempo e das suas funções com a integralização.

Em síntese, o Programa de Ação analisado possui duas perspectivas: i) uma que prevê uma formação geográfica dinâmica, contextualizada, interdisciplinar, cidadã, crítica, ativa, significativa; ii) e outra que foca na produtividade (perspectiva produtivista). Sabemos que essas duas perspectivas são movidas por lógicas distintas. No entanto, o que deve nos mover

enquanto professores de Geografia e direcionar os processos didático-pedagógicos não é a lógica produtivista, mas sim o nosso compromisso social, com vistas à formação humana e à transformação da sociedade opressora, desigual, injusta, desumana e antidemocrática.

### 3.3.3 Projetos de Eletivas

Como dito, foram selecionados para análise dois projetos desenvolvidos no componente Eletivas, por suas potencialidades para a aprendizagem geográfica e por serem caracterizados como projetos diferenciados. O primeiro se intitula Rock e Geografia, desenvolvido no segundo semestre do ano 2019, e o segundo, Geopolítica e o Futebol, no primeiro semestre de 2020 – ambos elaborados pelo Professor partícipe desta pesquisa.

No Projeto Rock e Geografia, são mobilizadas as premissas de Roberto Lobato Corrêa e Zeny Rosendahl, de que cinema e música são duas linguagens nas quais são expressas visões de mundo e sentimentos diversos e que, como criações sociais, podem ser vistas sob a ótica da espacialidade, atributo intrínseco a toda ação humana. Posteriormente, é considerado o conceito de geograficidade, que expressa a concepção do ser e estar no mundo, à luz dos fundamentos de Dardel, ressaltando a valorização da percepção do mundo que nos rodeia.

Ao apropriar-se desses fundamentos teóricos, é explicitado que é preciso valorizar a percepção individual dos estudantes, e o projeto propõe que isso pode ser feito por meio do Rock. Trata-se de uma forma subjetiva de trazer uma série de códigos e linguagens do cotidiano, que podemos visualizar de forma geográfica, além de representar a crítica, a reflexão e visão do mundo em que se vive. Desse modo, segundo o Professor, a exploração da temática permite ao aluno refletir sobre variados estilos, tais como: Rock'n Roll, Punk Rock, Heavy Metal, Rock nacional, a partir do contexto que surgiram e das mensagens contidas nas músicas.

Tendo por referência essas questões, o objetivo do Projeto foi trabalhar a observação e criticidade do mundo que nos cerca através do imaginário, da subjetividade e da percepção individual dos fenômenos geográficos no contexto da Geopolítica e do Rock. Os conteúdos programáticos preestabelecidos foram: i) abordagem de conceitos: Geografia Cultural, Geograficidade, Imaginário e Subjetividade; ii) revisão das competências e habilidades: leitura, escrita e interpretação e compreensão; iii) história do Rock, estilos, variações e vertentes; iv) Rock'n Roll, herança negra e subversiva numa América puritana; v) herança do Blues e do Jazz e a miscelânea cultural; vi) Elvis Presley, Little Richard; vii) o movimento Punk e a subversão da rainha em um país monárquico; viii) o heavy metal: o som dos metalúrgicos ingleses; ix) rock Brasil e o declínio da ditadura, visão de um país jovem segundo Renato Russo, Cazusa e

outros; x) a subjetividade nos filmes; xi) *Rocky, um lutador* (contexto da Guerra Fria); xii) *Independence day* (a ideia de globalização como aldeia global e dos Estados Unidos como centro do mundo); xiii) *Armageddon* (cataclisma mundial e heroicidade estadunidense); xiv) e *V de Vingança* (geopolítica e globalização).

A metodologia do projeto destaca o trabalho com a produção textual e a linguagem audiovisual via clipes e filmes, a fim de entender as mensagens das obras cinematográficas, trabalhando o imaginário. De modo específico, são contemplados estudo e produção de textos, interpretação e compreensão, roda de discussão dos principais temas abordados, estudo e debate dirigido, utilização de filme e músicas para contextualização, realização e apresentações de atividades de forma individual e em grupo, seleção de músicas para apresentação, paródias e ensaios. Em resumo, a metodologia é composta por aulas teóricas, exibição de filmes, debates, organização e culminância do projeto. No que se refere à culminância, foi realizada por meio da apresentação em slides com imagens e fotografias das atividades desenvolvidas durante a execução do projeto, bem como por apresentação musical, com a abordagem dos temas discutidos nas aulas.

Em pesquisa, encontrou-se um artigo científico produzido pelo Professor acerca do projeto em questão, porém desenvolvido em ano anterior e publicado em 2018. Conforme o texto, a avaliação dos resultados mostrou que o seu propósito central foi alcançado, já que os estudantes identificaram e relacionaram os conteúdos geográficos, sobretudo relacionados aos aspectos geopolíticos, no/ao contexto analisado, qual seja, o movimento musical do rock (PROFESSOR, 2018). Em síntese, o Professor afirma que as atividades possibilitaram a interação entre os estudantes, o interesse e a motivação pelas aulas, a melhora da relação professor-aluno, a estimulação da criatividade, a construção de conhecimentos, a dinamização, a diversificação e a qualificação do ensino, assim como o seu próprio aperfeiçoamento enquanto pessoa.

Quanto ao Projeto denominado Geopolítica e o Futebol, a ementa anuncia que os conteúdos trabalhados têm como base o CR-GO, especificamente as temáticas Conflitos no mundo (Geografia) e o Futebol (Educação Física). Nesse sentido, trata-se de um Projeto Interdisciplinar. Em Geografia, os conteúdos programáticos contemplaram os temas Espaço mundial: configuração, conflitos e perspectivas e Geopolítica mundial, Guerras e conflitos atuais.

Seu objetivo foi trabalhar conteúdos referentes à Geopolítica dos conflitos mundiais através do contexto do futebol e das principais rivalidades no mundo. Os conteúdos preestabelecidos foram: i) o separatismo na Catalunha: a força do Barça! Barcelona x Real

Madrid: raízes da rivalidade; ii) o país Basco: Athletic Bilbao, o time sem *extranjeros*; iii) revivendo a Guerra Fria e a Iugoslávia: o clássico sangrento: Partizan Belgrado x Estrela Vermelha; iv) a batalha religiosa, católicos x protestantes, ou melhor, Celtic x Glasgow Rangers; v) os times e as ideologias libertárias: por um futebol puro: Rayo Vallecano; St. Pauli; vi) porque a seleção de Israel disputa as eliminatórias para a Copa do Mundo pelo continente europeu, sendo o país localizado no Oriente Médio? vii) imperialismo e o futebol: os casos do Japão, China e URSS; viii) clássico de Istambul: Galatasaray x Fenerbahçe, Europa (elite) x Ásia (povo); ix) clássico sul-americano: Boca Juniors x River Plate (dois times e um só território); x) e clássico das multidões: Flamengo x Fluminense (os traidores do Fluminense que foram para o Flamengo).

Já os filmes foram: i) *O Milagre de Berna* (Das Wunder von Bern) – sob a perspectiva de um garoto, o filme aborda como a conquista da Alemanha na Copa de 1954 ajudou a retomar o orgulho da nação, esfacelada após a 2ª Guerra; ii) *Gol: O sonho impossível* – Santiago Muñoz é um jogador de futebol habilidoso. Filho de um jardineiro que mora em um distrito de Los Angeles, Santiago trabalha como ajudante de garçom em um restaurante chinês e auxilia o negócio de jardinagem de seu pai. Seu maior sonho é jogar futebol profissionalmente. Devido à sua pobreza e ao fato de que ele joga apenas para um clube composto de hispânicos de uma lavagem de carros local, ele sente que suas chances são pequenas; iii) e *Hooligans* (*Green Street Hooligans*) – a história de um americano, vivido por *Elijah Wood*, que vira legítimo hooligan do *West Ham*. Popularizou mundialmente a rivalidade do time com o *Millwall*.

Os filmes e a aula dialogada para a exploração dos conteúdos trabalhados foram as principais metodologias utilizadas pelo Professor. A culminância do projeto se daria no final do primeiro semestre letivo/2020 por meio da realização de II Torneio de Futebol de Golzinho, com os alunos partícipes da Eletiva, inclusive com premiação para os campeões. No entanto, isso não ocorreu em razão do contexto pandêmico da Covid-19, que impôs a suspensão das atividades escolares de modo presencial, pela necessidade do isolamento social.

Também em buscas, foi encontrado um artigo científico escrito pelo Professor acerca desse Projeto, porém desenvolvido em 2017 e publicado em 2018. Nele, é explicitado que por meio da aplicação de um questionário que tinha como finalidade aferir a compreensão dos estudantes acerca das temáticas trabalhadas (as principais motivações dos conflitos geopolíticos no mundo, assim como as relações entre os conflitos regionais e o futebol) e a ocorrência de formação conceitual, evidenciou-se que as atividades geraram motivação e viabilizaram a aprendizagem geográfica.

Ao serem questionados acerca dos pontos positivos do Projeto, os estudantes responderam: as atividades propostas (34%), os filmes (28%), o torneio de futebol (22%) e as aulas (13%), e 3% disseram que não houve pontos importantes. Além disso, a maioria (64%) salientou que não houve pontos negativos. Em termos de conclusão, o trabalho destaca que o ensino contextualizado e a diversificação metodológica são mecanismos pedagógicos potentes para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia (PROFESSOR, 2018).

Em análise, os dois projetos examinados possuem temáticas que possibilitam a ampliação de conhecimentos geográficos e que são atraentes e prazerosas para jovens estudantes do Ensino Médio: música (rock) e esporte (futebol). Essa atração é motivacional para as aulas e, conseqüentemente, para a aprendizagem, já que o aprendizado se vincula à motivação, e a motivação influi na aprendizagem (LIBÂNEO, 2013a).

Como já discutido no segundo capítulo deste trabalho, os professores declararam que a integralização escolar possibilitou a ampliação e qualificação da formação/aprendizagem geográfica na instituição. O Núcleo Diversificado, por exemplo, com o componente Eletivas, permite que os professores desenvolvam com autoria projetos que visem a enriquecer, diversificar e ampliar conteúdos/conhecimentos, inclusive os geográficos. Nas entrevistas, os docentes declararam que as aulas desse Núcleo são diferentes por serem mais participativas, dinâmicas, interessantes e possuem temáticas mais atrativas aos estudantes. Isso decorre do fato de que eles escolhem os projetos de que irão participar conforme suas vontades e afinidades. Ressaltaram ainda a importância da liberdade que possuem na construção dos currículos dessa disciplina, tendo por base as necessidades e os interesses dos estudantes, juntamente com a formação e o perfil docente.

Os projetos analisados contemplam ações didático-pedagógicas potentes no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, tais como: i) a valorização da observação, da subjetividade e da percepção para a leitura, reflexão e compreensão da realidade, pois são elementos de significação e produção de novos significados acerca do que se estuda; ii) a consideração do imaginário/ da imaginação enquanto exercício do desenvolvimento intelectual e do pensamento geográfico crítico, por seu potencial de reflexividade (GOMES, 2017) e de aprendizagem, que se dá a partir do esforço de enxergar e interpretar o invisível no visível, ou o que está nas entrelinhas daquilo que é analisado; iii) a utilização da linguagem audiovisual, como músicas e fotografias, que são instrumentos potentes para a mobilização dos processos cognitivos, ou do pensamento dos alunos (CAVALCANTI, 2019; GOMES, 2017), viabilizando a construção de conhecimentos de forma prazerosa (CARVALHO SOBRINHO; SUESS; DOURADO, 2016), especialmente a partir da exploração das questões socioespaciais ou das informações

geográficas que eles trazem (NUNES; SANTOS; MAIA, 2018); iv) o uso da linguagem cinematográfica, como mediação para o desenvolvimento das noções de tempo e de espaço na abordagem dos problemas sociais, econômicos e políticos, que possibilita explorar aspectos geográficos diversos, suscita perguntas e o raciocínio, motiva os estudantes a aprofundar e ampliar conhecimentos e a formar conceitos e estimula a criticidade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009); v) a realização de debates, capazes de instigar o pensamento crítico (MORAES, 2007), o respeito às diferenças e a emancipação do indivíduo; vi) o desenvolvimento da interdisciplinaridade como um meio de integração de saberes (SANTOMÉ, 1998; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009); vii) a valorização das atividades física e mental dos alunos, que incitam o desenvolvimento; viii) a utilização do jogo enquanto um recurso dinâmico que favorece o processo interacionista entre os estudantes e a formação de valores e contribui para a formação numa perspectiva cidadã, como destacam Oliveira e Lopes (2019).

Foi possível ver na descrição dos Projetos que, para explorar os aspectos geográficos no contexto da Geopolítica e do Rock, assim como para estudar a Geopolítica dos conflitos mundiais por meio do contexto do futebol e das principais rivalidades no mundo, o Professor precisou de uma variedade metodológica para abordar diversos conteúdos geográficos que, se aprendidos, contribuem para que o aluno consiga compreender o mundo pelo prisma geográfico, especialmente o mundo vivido por ele. Os conteúdos são ferramentas do pensamento para a compreensão da realidade, e enquanto tal permitem compreender a espacialidade das coisas (CAVALCANTI, 2019).

Certamente, ao ouvir o seu rock preferido ou ao assistir um jogo de futebol, o aluno, a partir das aulas ministradas no âmbito dessas Eletivas, fará alguma leitura geográfica daquilo que ele ouve ou vê, pois será capaz de perceber que há geografia no futebol, nas músicas, nos filmes, enfim, na vida. Considero que projetos dessa natureza, que reconhecem, valorizam e dialogam com as identidades culturais juvenis/ suas realidades vividas, possibilitam a promoção de aprendizagens geográficas mais significativas e tornam a escola mais dinâmica, agradável e atraente (DAYRELL; CARRANO, 2014) e a Geografia mais relevante. Projetos como esses, preocupados com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes a partir do ensino de Geografia, formam novas mentalidades e, com elas, há a possibilidade de intervenções e transformações sociais.

À título de conclusão, reitero que o componente Eletivas, no currículo do CEPI pesquisado, permite ampliar os espaços formativos ou as oportunidades de ensino-aprendizagem de Geografia, aprofundar os estudos/conhecimentos geográficos, trabalhar de



forma dinâmica e com uma diversidade de assuntos e temas, inclusive de forma interdisciplinar, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

### **3.3.4 Projeto Preparatório Pós-Médio**

O componente Preparação Pós-Médio tem por objetivo preparar o estudante para o ingresso no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho. Para isso, o CEPI trabalha com a revisão e o aprofundamento de conteúdos já trabalhados ao longo da Educação Básica. No Projeto analisado, correspondente a 2020, os conteúdos em Geografia foram: i) fusos horários; ii) escala – legenda; iii) leitura e interpretação de gráficos, tabelas e mapas; iv) identificação dos diferentes tipos de mapas; v) atualidades: Geopolítica: Brasil, mundo; vi) linguagem cartográfica e uso de mapas; vii) compreensão geográfica da história; viii) questões ambientais contemporâneas; ix) a escala geográfica: Goiás, Brasil e o Mundo; x) e aspectos físicos gerais: Brasil e mundo.

No que se refere à programação, é explicitado que o 1º e o 2º bimestres são destinados para a revisão desses conteúdos, o 3º para a Maratona ENEM (resolução de questões, com a metodologia/ o formato utilizado nesse Exame) e o 4º para a resolução de questões da UEG. Como dito, a dinâmica das aulas nesse componente difere das demais do Núcleo Básico Comum, uma vez que foca na revisão de conteúdos específicos e na resolução de questões com formato e metodologias também específicos, tendo em vista a preparação do estudante para os vestibulares (mais especificamente da UnB, UEG, IFG, IESGO, Católica e UPIS) e processos seletivos como o PAS/UnB e o ENEM.

Nota-se aqui uma contribuição da Geografia na formação dos estudantes, tendo em vista as suas expectativas e os seus percursos futuros, sobretudo os de prosseguimento aos estudos. Nesse processo de revisão de conteúdos, o trabalho desenvolvido pelo professor de Geografia pode ir além da finalidade preestabelecida: prepará-los para ingressarem no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho, como discutido no capítulo anterior. Todos esses conteúdos, que envolvem os estudos cartográficos, a compreensão das relações geopolíticas do Brasil e do mundo, a interpretação da história em sua dimensão espacial, o entendimento das relações escalares entre o mundo, o nosso país e estado, e as análises de questões ambientais, envolvendo os aspectos naturais do Brasil e do mundo, podem tornar-se significativos e vivos aos estudantes, se contextualizados e trabalhados numa perspectiva humanista e crítica de educação.

É válido reiterar que, nesse campo que dá abertura para a formação geográfica, o currículo de Geografia não pode ser adestrador de competências fragmentárias (ARROYO, 2014), focando no treinamento dos alunos para obterem bons resultados nas provas das quais participam. Os conteúdos geográficos trabalhados nesse espaço curricular, além de ajudá-los a ingressarem no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho, que são projetos de vida de muitos estudantes, devem consistir em instrumentos intelectuais capazes de mediar suas relações com o mundo (especialmente o seu mundo vivido), relações de compreensão e transformação (SAVIANI, 2008; FREIRE, 2017). Um ensino contextualizado, significativo e crítico pode ser uma via para isso, ainda mais tendo tempos e espaços maiores para a formação geográfica.

### **3.3.5 Projeto desenvolvido por meio de Práticas de Laboratório**

O Projeto em questão foi desenvolvido pelo Professor partícipe desta pesquisa e por estagiários do Curso de Licenciatura em Geografia, da UEG, câmpus Formosa-GO, com estudantes da 3ª série do Ensino Médio. No documento, é anunciado que uma das razões que levaram à elaboração do Projeto foram as dificuldades apresentadas por alunos relacionadas à área física da Geografia. Por isso, o seu objetivo foi abordar as temáticas físico-naturais de forma contextualizada por meio de experimentos de laboratório, com vistas à construção dos conhecimentos por parte dos alunos.

De acordo com as discussões feitas no segundo capítulo, a finalidade das Práticas de Laboratório é relacionar o conhecimento sistematizado em sala de aula às experiências práticas voltadas para o conhecimento científico, criando um espaço próprio para a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipóteses e a inferência de conclusões.

Em termos teóricos, o projeto apropria-se de fundamentos dos autores Eliana Marta Barbosa de Moraes, Valter Casseti, Lana de Souza Cavalcanti e Nestor Kaercher acerca das temáticas abordadas (obras não referenciadas). Em relação à metodologia, é informado que as atividades foram desenvolvidas em seis etapas, sendo: i) aplicação de uma prova diagnóstica com a finalidade de conhecer as dificuldades dos alunos acerca das temáticas físico-naturais; ii) aulas expositivas no âmbito da disciplina Geografia, com a abordagem dos conceitos e processos; iii) planejamento e organização dos experimentos; iv) execução dos experimentos; v) confecção dos relatórios; vi) e saída de campo.

Os experimentos previstos para serem realizados foram: i) Geologia: intemperismo químico, físico e biológico, diferenciação de processos; ii) Geomorfologia: ação dos processos

erosivos; iii) Pedologia: análise das características gerais dos solos do cerrado; iv) e Climatologia: abordagem sobre o ciclo da água.

O Professor produziu um artigo científico acerca das práticas realizadas, publicado em 2019, ao qual recorri para compreender melhor o desenvolvimento da proposta e conhecer os seus resultados. No trabalho, ele descreve os experimentos realizados, que envolveram o ciclo da água, intemperismo físico – abrasão mecânica, intemperismo químico – carbonatação, erosão e importância dos solos e vegetação, furacões e tornados, e vulcanismo e tectonismo. Por conseguinte, são apresentados os resultados, verificados por meio de questionários, cujo foco foi a formação conceitual (abarcando a diferenciação e relações entre os conceitos abordados), a compreensão das temáticas estudadas e as competências desenvolvidas pelos estudantes. Nele, evidenciou-se que as aulas práticas/ os experimentos motivaram os estudantes para as aulas e contribuíram fortemente para a formação de conceitos e a compreensão de processos geográficos.

Em análise, pode-se dizer que um laboratório no espaço escolar, enquanto um espaço vivo para a realização de experimentos e/ou atividades práticas, a depender de como é utilizado pedagogicamente, possibilita o desenvolvimento de um ensino de Geografia de maneira mais dinâmica, motivadora e significativa para os estudantes, o que favorece a aprendizagem. As atividades experimentais propiciam a integração entre teoria e prática, as atividades física e mental e a autonomia/autoria dos estudantes, assim como a compreensão do fenômeno estudado pela sua concretude, potencializando o aprendizado.

Libâneo (2013a) considera que esse tipo de prática/atividade, que envolve a manipulação de objetos, experimentos e vivências de situações concretas, tem relevância quando transformada em atividade interna, como instrumento do pensamento. Trata-se do que o Professor afirmou, em outras palavras, considerando que as práticas desenvolvidas de forma ativa, no espaço físico do laboratório e no espaço curricular da instituição, oportunizaram a construção e ampliação de conhecimentos geográficos, com mais sentido para os jovens estudantes.

### **3.3.6 Projeto Interdisciplinar**

Dentre os documentos enviados pelos Professores, e que foram agrupados na categoria Projetos/Atividades Interdisciplinares e Atividades diversificadas, foi escolhido para a análise o Projeto “Ver para entender: significando lugares em um contexto ambiental”. A proposta se voltou para estudantes das três séries do Ensino Médio, envolvendo as disciplinas de Geografia,

História, Biologia e Educação Física e abordando os Temas Transversais Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Cidadania.

A justificativa do Projeto foi a necessidade de superação de métodos tradicionais de ensino, a partir de aulas que estimulassem a criação e a atividade dos estudantes e que extrapolassem o espaço físico escolar. Nesse sentido, considerou-se que o trabalho de campo oportunizaria aos estudantes a ampliação do conhecimento do lugar onde vivem, vivenciá-lo, desenvolvendo o sentimento de pertencimento a ele. Por meio das atividades, a expectativa era que os alunos compreendessem a dinâmica de (re)produção desses lugares, suas modificações, especialmente as degradações provocadas pela ação humana, e algumas permanências, como espaços naturais com poucas ações antrópicas.

Tendo por referência essa motivação, o propósito geral do Projeto foi possibilitar aos alunos um maior aprendizado a partir de pesquisas de campo, capazes de propiciar um entendimento aprofundado dos conteúdos abordados em sala. Com isso, a expectativa foi que o trabalho pudesse despertar neles uma visão crítica sobre a realidade ambiental em que estão inseridos, através dos conhecimentos construídos por meio do trabalho interdisciplinar. Os locais onde ocorreram os trabalhos de campo são conhecidos como pontos turísticos do município de Formosa-GO, sendo o Sítio Arqueológico do Bisnau, o Parque Ecológico do Indaiá e a Fazenda Eco Bocaina, os quais possuem potenciais formativos, sobretudo no âmbito da Geografia, em razão dos elementos/aspectos naturais e humanos (e suas relações) que constituem esses lugares.

A metodologia do Projeto contemplou as pesquisas de campo, com utilização de técnicas da trilha interpretativa e contextualização, sendo abordados aspectos das formações florestais naturais, do relevo, recursos hídricos, degradações ambientais, interferência humana, solo e aspectos históricos do município. Nesse método, inicialmente, é feita a pesquisa bibliográfica a respeito da região a ser explorada e o levantamento de informações geográficas relevantes. Em sala de aula, as temáticas são abordadas e são dadas as orientações necessárias ao bom andamento e segurança durante todo o trabalho de campo. Em campo, o trajeto é orientado por GPS (Sistema de Posicionamento Global), e nos roteiros pré-definidos o docente expõe o conteúdo estudado, relacionando-os aos aspectos visuais encontrados em cada ponto da rota, explorando os conceitos. Os estudantes participam das atividades desenvolvidas, fazem anotações e registros fotográficos e produzem relatórios.

O Projeto analisado contempla aspectos e métodos potentes no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, dentre eles: i) a valorização da visão/observação e da atividade como meio de facilitar o entendimento do fato/fenômeno estudado; ii) o trabalho de campo

enquanto metodologia que, a depender de como é desenvolvida, viabiliza e significa a aprendizagem, a partir do conhecimento do lugar de vivência dos estudantes; iii) o estudo do lugar enquanto uma via de desenvolvimento do sentimento de pertencimento a ele; iv) o desenvolvimento do pensamento crítico a partir da realidade estudada e sobre ela; v) a compreensão da realidade por meio da interdisciplinaridade, enquanto via de construção de conhecimentos menos fragmentada e mais articulada; vi) o ensino de Geografia contextualizado, por permitir a promoção da aprendizagem significativa; vii) e a apropriação de um método, por parte do professor de Geografia, para o desenvolvimento do trabalho de campo.

É importante destacar a importância do método para a realização desse trabalho, visto que a organização e sistematização das atividades são de fundamental importância para o alcance dos objetivos estabelecidos e para que as ações desenvolvidas não o acabem definindo como mero passeio ou lazer. Ao escrever sobre esse assunto, em parceria com Farias (2021), defendemos um método capaz de viabilizar a construção de conhecimentos no contexto do trabalho de campo, descrito na Tabela 4:

**Tabela 4** – Método para o desenvolvimento do trabalho de campo na Educação Básica.

Pré-Campo	Campo	Pós-Campo
Planejamento prévio do professor, envolvendo a definição de objetivos a serem alcançados, dos conhecimentos a serem construídos e do roteiro a ser seguido; elaboração do caderno de campo; orientação aos alunos sobre a atividade a ser executada; problematização e promoção de reflexões acerca dos assuntos que serão vivenciados em campo.	Possibilitar que o estudante reflita acerca dos fatos/fenômenos visíveis e invisíveis na paisagem e acerca dos processos que atuam/atua na produção do espaço geográfico ao seu redor; mediar a construção de conhecimentos, oportunizando espaços de diálogo e trocas de experiências a partir das descobertas e aprendizagens promovidas; orientar a coleta de dados e registros no caderno de campo.	Sistematizar os dados coletados; refletir sobre os conhecimentos construídos; avaliar e expor/divulgar/compartilhar os resultados por meio de painéis fotográficos, relatórios, relato de experiências, seminários, grupo focal, dentre outros recursos.

Fonte: FARIAS; SILVA (2021).

Embora caracterizado como um método potente no ensino de Geografia, a partir da observação, descrição, explicação e interpretação dos fatos e fenômenos estudados, seja no lugar de vivência dos estudantes, seja em outros lugares, sua eficácia depende de mediações pedagógicas adequadas, voltadas à construção de conhecimentos e conceitos geográficos (FARIAS; SILVA, 2021), como também defendem Bachelli (2014) e Azambuja (2012), viabilizada pelo entrelaçamento entre teoria e empiria/ realidade concreta.

### 3.3.7 Atividade de Geografia desenvolvida conjuntamente com o componente Estudo Orientado II

Dentre as atividades de Geografia desenvolvidas conjuntamente com o componente Estudo Orientado II, que incluem leitura e interpretação de obras científicas, foi selecionada a que envolveu o tema da Agropecuária mundial e brasileira, desenvolvido com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio, sob a mediação da Professora. De acordo com ela, em termos metodológicos, inicialmente os alunos participaram de aulas expositivas, com o auxílio de slides e vídeos curtos. Na sequência, foram divididos em grupos e assistiram, nas aulas de Estudo Orientado II, ao documentário *Ser tão velho Cerrado*, disponível na plataforma *Netflix*. Logo após, abordaram os aspectos geográficos presentes no vídeo em forma de mapas mentais, conceituais e desenhos. Ao final, o trabalho foi encadernado em forma de livro.

Mais uma vez, percebe-se que a ampliação dos tempos e espaços escolares possibilitou ampliar e enriquecer o ensino de Geografia. No caso analisado, isso ocorreu por meio do Núcleo Diversificado, que se interliga ao Núcleo Básico Comum e permite tal ampliação e enriquecimento. Como relatado, e agora demonstrado, no CEPI, os professores têm encontrado tempo e espaços para trabalhar a Geografia fora dos limites disciplinares.

A título de exemplo, esse documentário talvez não pudesse ser trabalhado/explorado nas aulas de Geografia, em razão da falta de tempo. O componente Estudo Orientado II, cujo objetivo é auxiliar o estudante na sua dinâmica de estudo, inclusive a partir de técnicas adequadas, como a elaboração de mapas conceituais e mentais, o estudo em grupo, dentre outras, constitui-se uma dessas vias de ampliação e melhoria da formação geográfica.

Para explorar o conteúdo A Agropecuária mundial e brasileira, a Professora utilizou, além das aulas expositivas, vídeos curtos, documentário, mapas conceituais e mentais e desenhos, que são ferramentas potentes para a aprendizagem, a depender das mediações, como discutido à luz dos fundamentos de Campelo e Piconez (2018), Fagundes (2018), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Richter (2011), Lopes e Richter (2013) e Gomes (2017).

Para Gomes (2017, p. 142), “a Geografia é reconhecidamente uma disciplina visual”. As imagens, como os desenhos e os vídeos, são ferramentas mobilizadoras do pensamento e/ou do raciocínio, já que, a partir da observação, são provocadas a reflexão, a imaginação e a interpretação; são vias de construção de conhecimentos. Em sua visão, as imagens são instrumentos básicos da descrição: “as imagens possuem a capacidade de mostrar aos olhos do observador aquilo que ele habitualmente olha, mas não vê. Elas exigem a contemplação e o

exame acurado do objeto da descrição” (GOMES, 2017, p. 27). Logo, os instrumentos imagéticos estimulam o pensamento e viabilizam a construção de conhecimentos.

Quando o aluno assiste a um vídeo, emoções e mecanismos cognitivos são acionados, fazendo-o refletir, perceber, pensar. Na produção de um mapa conceitual/mental, ou de um desenho, ocorre basicamente o mesmo. Ele pensa para compreender e interpretar as informações geográficas contidas nos vídeos, nas imagens; pensa para desenhar e organizar as informações do mapa; e provoca reflexões de quem os observa/analisa.

Segundo Gomes (2017, p. 41), “o desenho, a imagem, é a síntese de múltiplas relações”. Por meio deles, é possível estabelecer comparações, relações e conexões entre os fenômenos, visualizar ideias, captar sentimentos. Os mapas conceituais, por exemplo, exigem domínio de conceitos, são instrumentos para pensar causalidades e ações recíprocas; há, neles, síntese e jogo de relações. Os desenhos são ferramentas ricas de significação, informações geográficas, criatividade, subjetividade. Eles representam uma determinada compreensão, e sua observação e análise permitem refletir, perceber, descrever, interpretar, aprender coisas novas. Tudo isso é rico, potente, no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Em síntese, a análise da estrutura da Geografia Escolar daquele CEPI, destacando os aspectos/elementos potentes para o processo de ensino-aprendizagem, evidenciou um ensino de Geografia diferenciado, diversificado, dinâmico e ampliado, em termos de organização curricular e de processos didático-pedagógicos. As descobertas permitem afirmar que a dinâmica de trabalho dos professores de Geografia está relacionada a duas categorias centrais: i) à personalidade/ ao perfil docente; ii) e ao modelo de educação da instituição, sobretudo à organização de seus tempos e espaços.

No que se refere ao perfil docente, o estudo revelou professores com concepções de educação e de Geografia Escolar contemporâneas e adequadas à formação das juventudes na atualidade e com propostas e práticas didático-pedagógicas favoráveis à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. No que tange à organização escolar, embora intensifique a docência, a pesquisa mostrou que a ampliação dos tempos e espaços escolares, que tem sido estruturada e qualitativa (horizonte de possibilidades), propiciou mais oportunidades de ensino e de aprendizagem aos estudantes, capazes de enriquecer, potencializar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

As análises também evidenciaram que o modelo de educação do CEPI possui elementos potentes para o ensino e a aprendizagem de Geografia, dentre eles: i) tempos e espaços curriculares que possibilitam uma formação geográfica mais consistente; ii) espaços (embora em termos físicos e materiais necessitem de melhorias/investimentos) que oportunizam o

desenvolvimento de práticas mais significativas; iii) e concepções e metodologias pedagógicas que primam pela construção ativa e integrada de conhecimentos e pela sua ampliação e seu aprofundamento (o ponto negativo aqui é o enfoque produtivista nesse processo).

Nesse modelo educacional, o ensino de Geografia tem extrapolado os seus limites disciplinares, propiciando uma ampliação, diversificação e aprofundamento dos conteúdos geográficos e, com isso, o desenvolvimento de trabalhos que oportunizam, segundo os professores, melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Todavia, essa ampliação não pode ser orientada pela lógica produtivista, mas sim a da educação transformadora, de qualidade social.

De igual modo, a apreciação das falas docentes e de suas propostas de ensino e atividades permitiu a identificação de alguns aspectos/elementos potentes para o processo de ensino-aprendizagem, dentre eles: i) a consciência/clareza, por parte dos professores, do objeto de estudo da Geografia e das finalidades dessa disciplina no contexto do Ensino Médio, que é, ao mesmo tempo, a compreensão do significado e sentido de sua atividade; ii) a utilização de variadas estratégias didático-pedagógicas, diferentes linguagens e/ou recursos metodológicos (pedagogia ativa, criativa, dialógica, crítica), com forte potencial formativo, como vias de construção de conhecimentos; iii) a identificação/consciência de problemas no currículo prescrito, por parte do professor, e a realização de ajustes e de modelagem curricular; iv) o uso adequado dos tempos e espaços que lhes são destinados; v) o ensino contextualizado; vi) o trabalho interdisciplinar; vii) as perspectivas Histórico-Cultural e Crítica de educação como orientações para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; viii) o estudo e a análise reflexiva da própria prática como via de aprimoramento desse processo (a importância do professor-pesquisador); ix) e a postura sensível e crítica dos professores, enquanto característica importante para o desenvolvimento do processo educativo.

O próximo capítulo dedica-se à discussão das percepções dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia desenvolvido na instituição.



## CAPÍTULO IV

### AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDO NO CEPI

O poder da Geografia é dado pela sua capacidade de entender a  
realidade em que vivemos.  
Milton Santos

Depois de conhecidos a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de Goiás e o modelo de educação de tempo integral do CEPI, sua dinâmica de trabalho e os efeitos da integralização escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, e de analisada a estrutura da Geografia Escolar da instituição, destacando os aspectos/elementos potentes para o processo de ensino-aprendizagem, debruço-me sobre as percepções dos estudantes acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos professores de Geografia na instituição, já que os seus olhares e posicionamentos permitem uma compreensão mais abrangente e consistente desse objeto.

Para tanto, as técnicas de pesquisa foram questionários e entrevistas por pautas. De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas [...]”. Este instrumento foi utilizado com o objetivo de caracterizar os estudantes do CEPI e compreender as suas percepções acerca do ensino de Geografia na instituição, conforme consta no Anexo C deste trabalho.

O questionário, elaborado e disponibilizado por meio do *Google Forms* (*Google* Formulários) no mês de dezembro/2020, foi composto por 39 perguntas objetivas, dos tipos abertas e fechadas, acerca de aspectos pessoais, socioeconômicos, culturais e escolares dos estudantes e do trabalho desenvolvido pelos professores de Geografia. Ludwig (2009) classifica esses questionários em estruturados e não-estruturados, de acordo com os tipos de questões. Os estruturados são organizados de modo que o respondente seleciona respostas ou apresenta respostas breves (fechadas), enquanto os não-estruturados permitem respostas livres e abertas.

Cumprir destacar que, primeiramente, realizou-se um pré-teste do questionário, visando à constatação de sua eficácia para o alcance dos objetivos preestabelecidos, e após a verificação da necessidade de ajustes, foram feitas as modificações necessárias, sendo a redução do número de questões e a reformulação de algumas delas, para obter maior clareza e objetividade.

As entrevistas, realizadas em dezembro de 2020, tiveram como finalidade obter informações acerca dos trabalhos desenvolvidos pelo CEPI, de modo geral, e pelos professores de Geografia no âmbito do Núcleo Diversificado, de modo específico, conforme pautas explicitadas no Anexo D. Inicialmente, o planejamento visava à realização de um Grupo Focal, via *Google Meet*, com alunos que atendessem os seguintes critérios: i) cursistas das 3<sup>as</sup> séries que fossem participativos, comunicativos; ii) que tivessem participado das aulas/projetos ministradas(os) no Núcleo Diversificado (pelo menos 1 aluno de cada trabalho desenvolvido) – 2019 e 2020; iii) e que estivessem dispostos a contribuir com a pesquisa. Porém, algumas questões inviabilizaram a realização da atividade grupal, de acordo com esses parâmetros, sendo: i) falta de internet, por parte de alguns deles; ii) incompatibilidade de horários disponíveis para a reunião; iii) e falta de interesse e de disponibilidade.

Frente a tais empecilhos, o convite foi feito aos demais estudantes, das outras séries, que participaram de aulas/projetos ministradas(os) pelos professores nesse Núcleo, tendo a aceitação voluntária de seis jovens. Como ainda havia obstáculos, como a falta de conexão (internet) e a incompatibilidade de horários, optei pela mudança de técnica de pesquisa, definindo a entrevista por pautas, de modo individual, como meio de levantamento de dados e informações. Cinco deles foram entrevistados via *Google Meet* e um via ligação telefônica, por falta de internet. As entrevistas tiveram a duração média de 25 minutos com cada estudante e, como as entrevistas com os docentes, foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente para as análises e interpretações.

Para responder à questão “O que os estudantes revelam acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos professores de Geografia?”, a metodologia utilizada foi a seguinte:

- i) definição das técnicas de pesquisa, conforme o objetivo inicial (questionário e entrevistas individuais);
- ii) aplicação do questionário via *WhatsApp* e realização de entrevistas, como meios de levantamento de dados e informações;
- iii) exploração dos materiais empíricos/ dos resultados, a partir de leituras flutuantes que permitiram conhecer os conteúdos/ as mensagens contidas neles e organizar as análises;
- iv) organização de dados e informações, conforme os temas contidos nas questões do questionário e as pautas/ os temas explorados nas entrevistas;
- v) descrição sintetizada desse material;
- vi) tratamento dos resultados, a partir da apresentação das descobertas, de análises e interpretações, num processo que envolve a inferência e a interpretação, à luz

de teorias explicativas/apropriadas. Como nos demais capítulos, aqui também foi mobilizada a Técnica da Triangulação de fonte de dados, com contraste das evidências/ comparações entre os dados e informações coletados e os resultados anteriores, num processo que envolve a descrição, a explicação e a compreensão do objeto estudado e a articulação entre teoria e empiria.

Este capítulo se organiza em duas seções, sendo a primeira destinada à caracterização dos estudantes e suas percepções gerais acerca do ensino de Geografia, e a segunda, à discussão dos seus posicionamentos sobre o trabalho escolar e o trabalho dos professores de Geografia no âmbito do Núcleo Diversificado.

#### **4.1 Caracterização dos estudantes e suas percepções acerca do ensino de Geografia**

Ao todo, 63 estudantes do CEPI responderam voluntariamente ao questionário, que foi disponibilizado via *link* nos grupos de cada turma no *WhatsApp*. Desse total, 47 jovens são do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades entre 15 e 19 anos, abrangendo todas as séries do Ensino Médio. Quanto à cor/raça/etnia autodeclarada, 37 deles declararam ser pardos, 15 brancos, 10 pretos e 1 amarelo. No que se refere ao tipo de moradia, informaram ser própria (49), alugada (5), financiada (5) e cedida (4). Do total, atualmente 57 moram com os pais, 4 com outros parentes e 2 com outras pessoas não especificadas, estando suas moradias localizadas não só nas adjacências da escola, mas em diversos bairros da cidade, centrais e periféricos. Em relação ao número de pessoas que moram em suas casas, disseram ser quatro (22), três (20), cinco (12), duas (6) e seis (3), o que revela famílias pouco numerosas.

Quanto ao meio de transporte utilizado para ir à escola, a maioria (20) vai de carro, com os pais, outros de bicicleta (15), de transporte escolar (5), de moto (4) e de ônibus (2) e os demais (17) vão caminhando. Em relação à renda mensal de suas famílias, 30 deles informaram ser de dois a três salários mínimos, 9 de quatro a cinco, 4 de seis a sete, 3 de oito a dez, 3 acima de dez salários mínimos, 12 de um salário mínimo e 2 abaixo de um salário mínimo.

Dos 63 estudantes, nenhum possuía filhos e apenas 11 trabalhavam, em salão de beleza, residências, lojas, padaria, obras e na internet, desempenhando as funções de babá, professora particular, padeiro, servente de obras, manicure, *design* gráfico e vendedora, com cargas horárias que variavam entre duas a oito horas diárias. Questionados sobre com o que gastavam o salário que recebiam, responderam que era com roupas/calçados (11), comida/lanche fora de casa (9), despesas de casa (5), cosméticos/beleza (4), jogos (2), viagens (1), festas (1), compras de livros (1) e com ajuda a seus pais/familiares (7).

No que se refere ao(s) nível(is) de escolaridade dos responsáveis, a maioria (36) possui o Ensino Médio, seguido de Ensino Fundamental incompleto (17), Ensino Fundamental completo (15), Graduação (11) e Pós-Graduação (11). Nenhum deles marcou que os pais/responsáveis não eram escolarizados. Indagados sobre a idade em que começaram a estudar, 53 dos partícipes informaram que iniciaram na Educação Infantil (entre 2 e 5 anos) e os demais, no Ensino Fundamental, com 6 anos. No Ensino Fundamental, 35 deles estudaram na rede pública, 8 na rede privada e 20 nas duas redes. De modo mais específico, 54 estudantes concluíram esta etapa na rede pública e os outros na rede privada.

As razões principais pelas quais escolheram o CEPI para cursar o Ensino Médio foram as seguintes: i) pelas referências repassadas, relacionadas à qualidade do ensino (37); ii) pela melhoria dos seus índices educacionais (18); iii) pela proximidade de sua residência (4); iv) porque têm amigos ou familiares que estudavam/estudam na instituição (3); v) porque é escola de tempo integral (1). Dos 63 respondentes, a maioria (31) ingressou na etapa final da Educação Básica com a idade apropriada – 15 anos –, outros com 14 (25), com 16 (7), um com 17 e outro com 19, configurando distorção idade-série.

Também me interessava conhecer aspectos culturais, sociais e preferências diversas dos estudantes. No que se relaciona à leitura enquanto uma fonte de conhecimento, deparei-me com leitores (a maior parte) e não leitores: 28 deles declararam que leem entre um e dois livros por ano, 16 leem de três a quatro, 14 leem mais de cinco e 5 não leem nenhum livro. E no que se refere ao meio de comunicação mais utilizado por eles para se manterem informados, a maioria (59) usa a internet (via celular), outros o jornal falado - TV (2) e um não usa nenhum recurso. No universo pesquisado, o celular é mais utilizado para acessar as redes sociais (53), entretenimento (32), navegação na internet (25) e comunicação/informação em geral (23). É válido destacar que apenas dois dos respondentes declararam não possuir esse equipamento. Dentre as redes sociais acessadas, as principais são *Instagram* e *WhatsApp*, outras são *Twitter*, *Tik Tok*, *Free Fire*, *YouTube* e *Facebook*. Os resultados evidenciam uma geração de jovens que também se informam, comunicam e constroem conhecimentos por meio de tecnologias digitais (KENSKI, 2012), embora esta não seja uma realidade homogênea, já que nem todos estão inseridos nessa sociedade tecnológica ou possuem acesso ao mundo digital.

Apenas 31 respondentes disseram praticar esportes/ atividade física, sendo as principais modalidades: futebol, corrida, basquete, *crossfit*, judô, futsal, vôlei, ciclismo, *handball*, musculação, artes marciais, balé, *drift trike* e natação. Nas horas vagas, os estudantes assistem a séries e filmes (54), ouvem músicas (44), batem papo nas redes sociais (35),

frequentam lanchonetes, pizzarias ou restaurantes (18), passeiam em praças, ruas e lagos da cidade (16), entretêm-se com jogos virtuais/digitais (16), vão ao cinema (3), vão a shows (4), frequentam barzinhos (5), jogam futebol com os amigos (14), passeiam em *shopping centers* (6), vão a clubes com a família (9) e desenvolvem atividades diversas (23). Suas preferências musicais são variadas: sertanejo (16), pop (7), rock (5), MPB (4), funk (3), internacional (3), trap (2), gospel (2), eletrônica (2), rap (1) e forró (1); 17 jovens se autodeclararam ecléticos (gostam de todos os estilos e gêneros).

Em relação às tatuagens, ao uso de *piercing* e outros adereços corporais, 37 deles informaram que não têm ou não usam, mas gostariam, 15 não têm, não usam e nem gostariam e os demais já aderiram a algum desses. Já em relação ao tipo de grupo social com que os jovens mais convivem, destacou-se o familiar (44), seguido de colegas da escola (10) e grupo de amigos fora da escola (9). Eles também declararam que participam de grupos religiosos, musicais e de dança.

No que tange aos seus projetos para 2021, 36 estudantes planejavam estudar e trabalhar, 13 projetavam ingressar na faculdade e 14 estavam sem planos no momento da pesquisa. Após a conclusão do Ensino Médio, pretendem cursar, no Nível Superior: Direito (6), Agronomia (5), Medicina (5), Relações Internacionais (5), Enfermagem (4), Medicina Veterinária (3), Ciências Contábeis (2), Fisioterapia (2), Educação Física (2), Tecnologia da Informação (2), Arquitetura e Urbanismo (2), Informática (1), Computação (1), Geografia (1), Química (1), Tecnologia em serviços judiciais e notarias (1), *Design* Gráfico (1), Psicologia (1), História (1), Gestão Pública (1), Carreira Militar (1) e qualquer curso de Licenciatura (1). Destaca-se que dois respondentes não pretendiam cursar o Ensino Superior e 12 afirmaram ainda não saber qual curso gostariam de cursar. Trata-se do que discute Nosella (2016), ao afirmar que nem todos os jovens estudantes nesta etapa de ensino possuem maturidade para fazer escolhas profissionais, ou têm delineados os seus projetos de vida.

No que se refere às características dos estudantes partícipes da pesquisa, percebe-se que o CEPI é um espaço plural/diverso, tanto em termos sociais, econômicos e culturais, quanto educacionais, de espacialidades produzidas e de perspectivas juvenis.

Também busquei conhecer as percepções dos estudantes acerca do ensino de Geografia naquela Unidade Escolar. Iniciei pela questão “Qual a importância da Geografia ensinada nesta instituição para você, especialmente para a sua vida cotidiana/ o seu dia-a-dia?” A maior parte dos alunos (34) respondeu que sua relevância está na possibilidade de conhecer e compreender o mundo/ diferentes lugares, seus acontecimentos e suas relações com os outros espaços, assim como entender melhor os lugares onde vivem. Outra parte

deles (10) assinalou que sua importância se deve ao poder de auxiliá-los na localização e orientação nos espaços, sejam eles distantes ou cotidianos. Alguns (7) demonstraram seu valor de forma mais específica, afirmando que ela permite entender questões sociais, naturais, políticas e econômicas dos lugares, principalmente questões atualizadas. Outros (4) apontaram que a Geografia é importante para as suas vidas, pois ela é uma das matérias cobradas em concursos e vestibulares, e assim precisam aprendê-la para que sejam aprovados nesses processos seletivos. Dois estudantes informaram não enxergar a sua importância, principalmente no seu dia-a-dia. Três deles responderam que a Geografia está em tudo, e outros três expuseram que ela é valiosa, pois os leva a pensar de forma crítica sobre os acontecimentos do mundo, ou a realidade. Algumas respostas que indicam essas evidências foram sistematizadas no Quadro 19:

**Quadro 19** – Respostas de estudantes sobre a importância da Geografia ensinada no CEPI para as suas vidas cotidianas.

- Ensina mais que o conteúdo da geografia, ensina tudo sobre a sociedade, a realidade (E1).
- A geografia ajuda a gente a ter uma visão diferente das coisas sem contar q ajuda no raciocínio de muitas coisas da realidade (E5).
- Ajuda a conhecer o espaço que a gente vive, entender os lugares, as diferenças e relações entre eles (E11).
- A geografia nos ensina a aprender mais sobre o mundo e a importância de conhecê-lo, especialmente sua produção que ocorre na nossa relação com o meio ambiente, e a economia, a política e as questões naturais dos lugares (E20).
- Para eu poder me orientar e localizar (saber onde estou e como chegar a algum lugar) (E27).
- Me mostra o mundo; ela está em tudo (E34).
- Informar sobre o que está acontecendo no mundo (E48).
- Entender como os espaços são produzidos e modificados, desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade e conhecer o espaço em que você vive (E52).
- É muito importante pra mim, pois eu estudo pra fazer um concurso, e ela é uma das matérias exigidas (E54).
- Acho que não uso a geografia no meu dia a dia, pelo menos por agora não (E59).

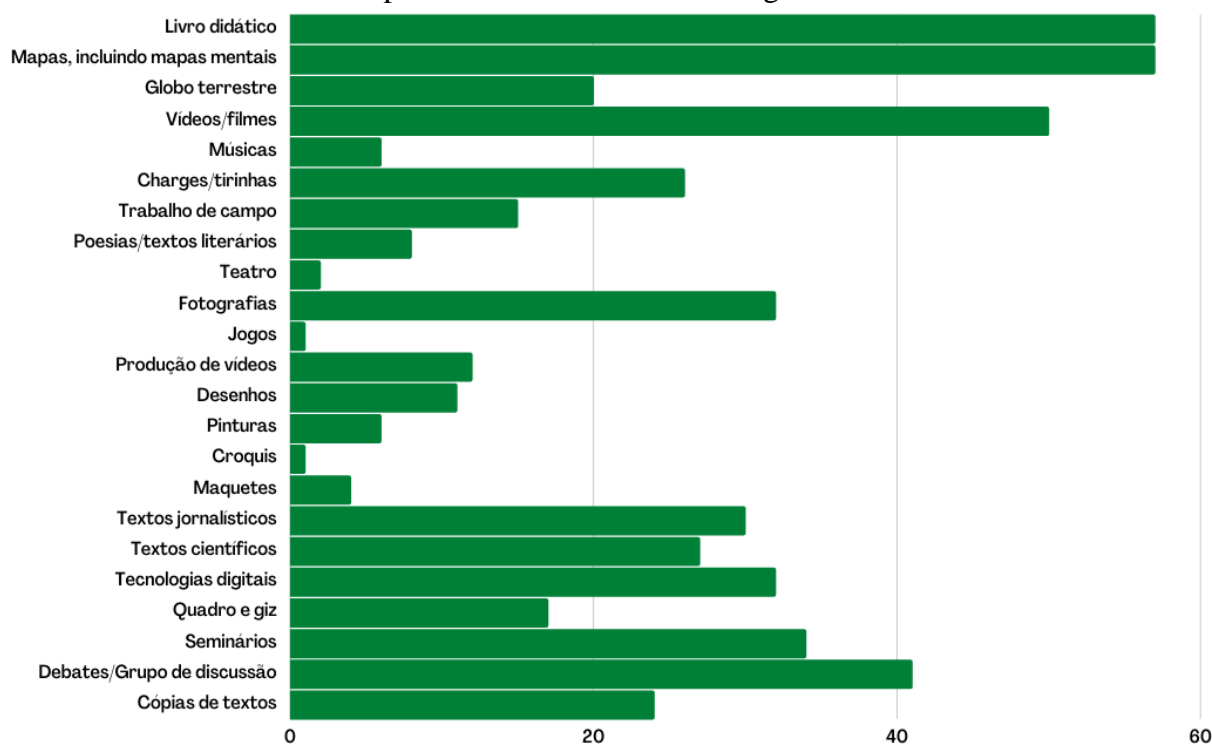
Fonte: Questionário aplicado aos estudantes (2020).

Tendo em vista a preservação do anonimato dos participantes que a pesquisa exige, eles foram identificados com a letra E, que corresponde ao termo “Estudante”, seguida da numeração conforme a ordem de participação, tanto na resolução dos questionários quanto nas entrevistas.

Os estudantes foram questionados também acerca dos recursos didático-pedagógicos e das estratégias de ensino utilizados pelos professores nas aulas de Geografia. Os resultados, apresentados na Figura 7, ratificam as falas docentes no que se refere à diversificação de recursos didático-pedagógicos utilizados nas aulas de Geografia, sendo os mais usados o livro didático, os mapas – incluindo os mentais –, os vídeos/filmes, os debates, os seminários,

as tecnologias digitais, as fotografias, os textos jornalísticos e científicos e as charges/tirinhas.

**Figura 7** – Gráfico: recursos didático-pedagógicos e estratégias de ensino utilizados pelos professores nas aulas de Geografia.



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes (2020).

Dentre esses recursos, só não discorri anteriormente acerca das potencialidades do jornal e das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, o que faço a seguir.

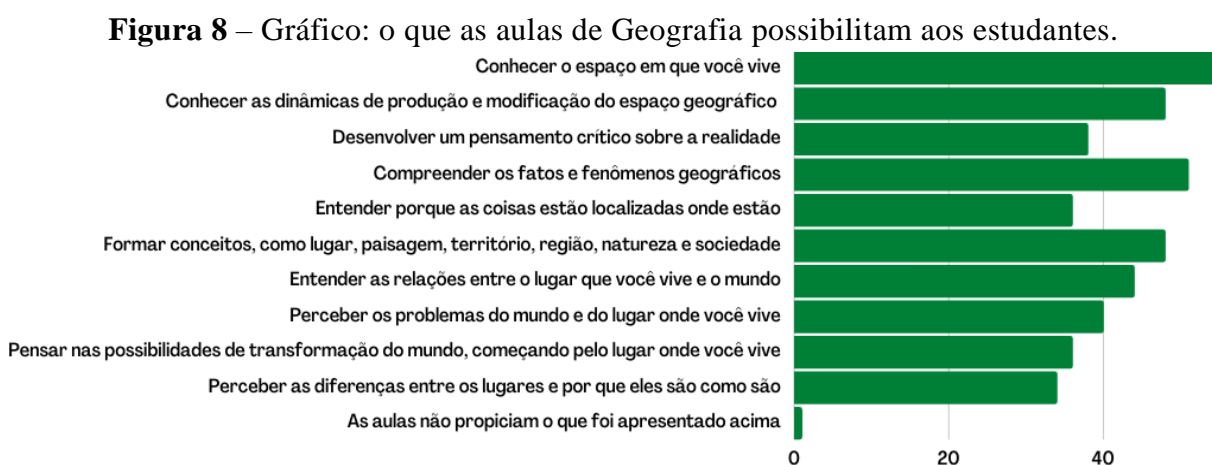
Segundo Kaercher (2014), o jornal é um recurso que pode ser geografizado, pois há geografia em suas notícias. Conforme o autor, o jornal possibilita mostrar a cotidianidade do espaço geográfico em nossas vidas, usar assuntos atuais em diferentes escalas de análise, problematizar questões, promover debates, dinamizar as aulas e provocar a participação dos alunos e o desenvolvimento do raciocínio crítico.

As tecnologias digitais, por sua vez, têm o potencial de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, facilitar o acesso ao conhecimento geográfico, conhecer e comparar as dinâmicas espaciais de diversos lugares (distantes e próximos), motivar o estudante, promover a interatividade, impulsionar sua atividade motora e mental, contribuindo para que a aprendizagem aconteça (KENSKI, 2012). De outro modo, Cavalcanti (2019) considera tais

tecnologias como instrumentos mediadores dos processos de conhecimento, a depender de mediações pedagógicas adequadas.

Também me interessou saber, junto aos estudantes, quais dos recursos utilizados pelos professores de Geografia mais facilitavam a sua aprendizagem. Os resultados apontaram que os mapas, incluindo os mentais, têm o maior potencial (48), seguidos de vídeos/filmes (35), debates (29), tecnologias digitais (27), livro didático (23), seminários (21), fotografias (20), trabalho de campo (18), músicas (15), desenhos (12) e charges/tirinhas (8). As demais opções variaram entre uma e sete escolhas.

A penúltima questão indagou o que as aulas de Geografia possibilitam aos alunos, tendo os resultados apresentados na Figura 8:



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes (2020).

Quatro possibilidades se destacaram nas respostas dos estudantes, quais sejam, conhecer os espaços em que vivem (56), compreender os fatos e fenômenos geográficos (51), formar conceitos (48) e entender as dinâmicas de produção e modificação do espaço geográfico (48). Essas respostas mostram que os professores desenvolvem um ensino contextualizado, primam pela formação conceitual e exploram o processo pelo qual os espaços são produzidos e modificados, a partir da relação entre a sociedade e a natureza.

Por outro lado, a Geografia enquanto instrumento de transformação da realidade a partir do desenvolvimento do pensamento crítico não se destacou tanto como nas falas docentes e nas suas propostas de ensino. Isso não quer dizer que, na prática, não haja a perspectiva crítica de ensino. Os dados apenas apontam que parte dos alunos ainda não a identifica, tampouco percebe a Geografia enquanto uma ferramenta que permite conhecer e



mudar a realidade. Por fim, há um estudante para quem as aulas não cumprem as finalidades apresentadas.

Por último, foi solicitado aos estudantes que completassem a sentença “Nas aulas, os professores de Geografia:”, de modo que apontassem as alternativas que correspondiam à realidade do CEPI: 54 estudantes responderam que os professores utilizam recursos variados para que eles aprendam os conteúdos e percebam sua importância nos seus cotidianos; 29 deles declararam que os docentes consideram suas experiências ou seus conhecimentos, estabelecendo relações com o conteúdo estudado; 18 afirmaram que eles problematizam os assuntos/conteúdos estudados; e 1 informou que nada disso era feito.

Os resultados reafirmaram posicionamentos de questões anteriores, como a dinamicidade didático-pedagógica dos professores de Geografia, com foco na aprendizagem dos estudantes, o diálogo/ a valorização da palavra dita por esses sujeitos, o reconhecimento deles enquanto sujeitos de experiências e de saberes, a contextualização do ensino em suas práticas, o que propicia a aprendizagem mais significativa, e a problematização das questões abordadas, que provoca dúvidas, inquietações, formação de novas mentalidades e tomada de atitudes.

Em resumo, os estudantes possuem uma visão bastante positiva acerca da Geografia ensinada no CEPI, reconhecendo a sua importância sobretudo no que diz respeito ao conhecimento e à compreensão do mundo e dos seus lugares de vivência e às situações cotidianas, como orientar-se e localizar-se, compreender fenômenos geográficos e a produção e modificação espacial à luz de conceitos dessa ciência. Destacam também a dinamicidade do trabalho dos professores, por meio da variedade de recursos didático-pedagógicos utilizados (textos, linguagens, tecnologias, metodologias), e salientam que os recursos de maior potencial são os que promovem a interação, a atividade, os raciocínios, o diálogo, a autonomia, a motivação e a ludicidade, sendo mapas, vídeos/filmes, debates, tecnologias digitais, livro didático, seminários, fotografias, trabalho de campo, músicas, desenhos e charges/tirinhas.

A dinamicidade do trabalho docente, segundo os discentes, também está no modo como eles desenvolvem seus afazeres e nas suas perspectivas: primam pela aprendizagem, valorizam o diálogo e o ensino contextualizado ao considerarem os conhecimentos cotidianos enquanto instrumentos de significação e ampliação de conhecimentos e problematizam questões geográficas, cujo potencial se volta à busca de conhecimentos e ao desenvolvimento do pensamento geográfico. Pelos resultados obtidos, todo esse trabalho repercute em aprendizagem e em desenvolvimento dos estudantes.

## 4.2 Os posicionamentos de estudantes acerca do trabalho escolar e do trabalho dos professores de Geografia no âmbito do Núcleo Diversificado

No intuito de conhecer os posicionamentos dos estudantes acerca dos trabalhos desenvolvidos pelo CEPI e pelos professores de Geografia no âmbito do Núcleo Diversificado, foram realizadas entrevistas individuais, cujas pautas foram: i) trajetória acadêmica e formação geral; ii) e os trabalhos dos professores de Geografia. Ao todo, 6 jovens que participaram de aulas/projetos ministradas(os) nesse Núcleo contribuíram, voluntariamente, nesta etapa da pesquisa.

Desses participantes, 3 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino, sendo 4 estudantes da 3ª série e 2 da 2ª, cujas idades variavam entre 16 e 17 anos. No que se refere às suas trajetórias acadêmicas, apenas 1 começou a estudar com 6 anos, no Ensino Fundamental, os demais iniciaram com 4 anos na Educação Infantil. Quanto à rede de ensino em que estudaram, metade estudou na rede privada durante as duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), e a outra metade na rede pública, todos eles ingressando no CEPI com 15 anos. Para 5 deles, a primeira experiência com a escola de tempo integral foi nessa instituição. Para o outro, não. No entanto, todos eles já estudavam na instituição há pelo menos 2 anos.

Por saber das experiências escolares diversas dos estudantes, já que o CEPI só atende o Ensino Médio, fiquei interessada em conhecer suas percepções daquela realidade escolar. Por isso, foram questionados sobre as diferenças dessa instituição em relação às outras em que estudaram, no intuito de identificar suas singularidades. Todos eles disseram que a escola é muito diferente das demais, destacando: i) a rotina e a organização escolar, como mais aulas e disciplinas, maior tempo de permanência na escola, o que para alguns (4) exigiu muito esforço para a adaptação; ii) o bom ensino, evidenciando o trabalho dos professores, com as aulas práticas, relações mais próximas e humanas, a preocupação não só com a vida escolar, mas também pessoal e profissional deles, a confiança e autonomia concedida a eles e os projetos desenvolvidos; iii) a gestão, considerada eficiente; iv) e a exigência de mais responsabilidade e independência, fatores que contribuem positivamente para seu crescimento. Algumas de suas falas foram reunidas no Quadro 20, apresentado a seguir:

### Quadro 20 – Falas discentes sobre o trabalho do CEPI.

- Nas outras escolas era só teoria, teoria, aqui tem mais aulas práticas. Outra questão são os professores. No CEPI, temos professores mais humanos, compreensíveis e experientes (E1).
---

- Nessa escola, temos o contato mais próximo e mais humano na relação professor e aluno, além de mais autonomia que temos na escola, que eu não tinha nas outras escolas. Aqui vemos que somos protagonistas da nossa história, comandamos clubes, os adultos confiam na gente (E2).
- Amo os professores de lá e agora já não quero mais sair, mas o ano que vem é preciso. Lá, o ambiente é diferente, o ensino, a estrutura, a atenção que os professores têm com a gente. Eles não se preocupam só se a gente está fazendo as atividades e aprendendo o conteúdo, mas eles se preocupam com como anda a nossa vida fora da escola, com a nossa vida pessoal. Esse tipo de atenção que eles têm que torna a escola diferente (E3).
- No CEPI você tem que ser mais independente e responsável: você tem que lavar o seu prato, cuidar das suas coisas, planejar e seguir sua agenda de estudos. E a diferença dele para as outras escolas que eu já estudei está na relação entre alunos e professores, nas aulas dos professores, que são boas, nos projetos interessantes, na boa gestão (E4).

Fonte: Entrevistas realizadas com os estudantes (2020).

Outra questão feita aos partícipes da pesquisa foi a seguinte: “o CEPI possui uma jornada ampliada, com mais tempo de permanência do aluno na escola e mais componentes curriculares. O que o tempo maior e mais disciplinas possibilitam a você?”. Todos eles responderam que possibilitam estudar e aprender mais, não só conhecimentos dos campos disciplinares em si, mas uma diversidade de saberes. Além disso, alguns (3) apontaram que o tempo maior de permanência no espaço escolar favorece a interação tanto entre os colegas, quanto entre eles e os professores, embora para alguns (2) seja cansativa a jornada integral. Tais resultados estão demonstrados no Quadro 21:

#### **Quadro 21** – Falas discentes sobre as possibilidades do tempo integral.

- O tempo maior possibilita maior adaptação acadêmica, porque quando a gente estuda meio período, no outro a gente ficava ocioso, sem fazer nada. No CEPI a gente estuda, trabalha o dia todo, a gente fica mais ativo e nem cansamos tanto, nem com preguiça para fazer as coisas. Ele me ajudou muito na rotina de estudos diária, com isso vem mais conhecimentos (E2).
- Lá a gente tem mais tempo para se dedicar aos estudos, e acaba aprendendo mais, mas é cansativo (E4).
- Eu acredito que possibilita mais aprendizagens, fazer mais amizades, ter mais contato com as pessoas (E5).
- Possibilita conhecimentos a mais, principalmente por causa do Núcleo Diversificado, como o Preparatório Pós-médio, o Projeto de vida e outras matérias que preparam a gente para fora da escola, para a vida mesmo, para o que a gente vai fazer, coloca a gente para pensar no agora, coloca a gente para pensar no depois (E6).

Fonte: Entrevistas realizadas com os estudantes (2020).

Também foi perguntado se consideravam que o CEPI propiciou mudanças em suas formações, ou em seus desenvolvimentos, e, se sim, como, em quais aspectos e por meio de quê. Quatro estudantes falaram que o trabalho desenvolvido pela escola contribuiu fortemente para o seu amadurecimento, especialmente no diz respeito a pensar, a definir e a se preparar para o alcance dos seus projetos de vida/sonhos, sobretudo para os estudos posteriores no Ensino Superior, o que se relaciona aos componentes Projeto de Vida e Preparatório Pós-Médio e à Tutoria. Outros dois relataram o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, possibilitado pelo componente Protagonismo Juvenil e pela própria organização e princípios da

escola, que exigem isso. Mais alguns (3) afirmaram que as diversas atividades desenvolvidas, como os seminários, os trabalhos em grupo e o contato mais intenso com todos da instituição (processo interacionista) propiciaram o rompimento da timidez, tornando-os mais comunicativos, desinibidos e ativos. E dois deles destacaram a formação humana a partir de novas mentalidades, como ver o mundo, ou a realidade, de outra forma, mais consciente, e ter mais empatia e respeito com o outro. Algumas falas que revelam essas questões foram compiladas no Quadro 22:

**Quadro 22** – Falas discentes sobre as potencialidades do trabalho do CEPI para suas formações/ seus desenvolvimentos.

- Eu era muito tímida, introvertida, eu não tinha coragem de falar as coisas, de perguntar ou de tomar a frente de alguma coisa. E, com as aulas de Projeto de vida, as apresentações e a confiança dos professores para com a gente, eu comecei a me soltar mais, ter iniciativa, conversar mais, e isso mudou muito a minha personalidade; amadurei, criei novos ideais e reflexões críticas, graças ao trabalho da escola (E1).
- Você fica muito tempo na escola, ali. Então eles falam que você tem uma família lá dentro e outra fora. A gente entrosa demais, não só com os colegas da nossa turma, mas com os outros, no intervalo, no horário do almoço, nas Eletivas, nos clubes, nos projetos, fora que gente aprende a caminhar com as nossas próprias pernas e a ser mais empático e a ter mais união com os colegas (E3).
- Antes de entrar no CEPI, eu não sabia o que fazer quando eu me formar. Lá, a primeira coisa que eles prezam são os seus sonhos, suas expectativas de vida. O CEPI trouxe muitas mudanças para a minha vida, tanto pessoal quanto acadêmica, muitos conhecimentos, onde eu quero um futuro melhor, próspero. Me ajudou bastante a focar nos meus sonhos, em como alcançá-los. Vejo uma evolução muito boa em mim enquanto pessoa. As relações que eu tive lá dentro, com os professores, com os outros alunos, contribuíram para compartilhar, ajudar e ser ajudado. Tudo isso me deu um norte para onde seguir e para ver as coisas de forma diferente, mais consciente (E4).

Fonte: Entrevistas realizadas com os estudantes (2020).

A análise dessas duas últimas questões permite afirmar, com base nas concepções de Limonta (2013), que, nesse CEPI, mais tempo tem repercutido em mais conhecimento e desenvolvimento, desdobrando-se em mais e melhores aprendizagens.

Conhecidas as contribuições do trabalho do CEPI na formação dos estudantes, de modo geral, interessei-me em indagar, de modo mais específico, sobre as contribuições do ensino de Geografia nessa formação. Quatro deles declararam que a Geografia, além de torná-los mais comunicativos por meio dos inúmeros debates realizados nas aulas, permite conhecer os diferentes lugares e seus acontecimentos, possibilitando maior consciência das questões sociais, políticas, ambientais e econômicas do mundo. Já para outros dois participantes, a Geografia tem o poder de desenvolver o pensamento crítico sobre as coisas. Alguns dados empíricos que ilustram tais descobertas estão no Quadro 23:

**Quadro 23** – Falas discentes sobre a contribuição da Geografia em suas formações.

- A Geografia me ajudou a formar pensamento crítico, a interpretar situações sociais, políticas, ambientais, culturais e econômicas de diversos países (E1).
- Os professores realizam muitos seminários, trabalhos em grupo, e discutimos sobre as diferenças entre os países, cada um tem um modo de pensar que é respeitado, e nisso nos tornamos mais comunicativos, críticos, compreensíveis e maduros (E4).
- O ensino de Geografia ajuda a gente a ter mais consciência sobre os problemas das sociedades. No CEPI, debatemos muito sobre isso (E5).

Fonte: Entrevistas realizadas com os estudantes (2020).

A Geografia, de fato, constitui uma ferramenta intelectual que permite conhecer, analisar e interpretar o mundo, pelo viés espacial, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da formação humana e cidadã, dadas as contradições socioespaciais que marcam a realidade. Por isso, considera-se que a Geografia é um campo potente não só para o conhecimento e a análise geográfica da realidade, mas para o próprio desenvolvimento dos sujeitos, quando lhes possibilita descobrir que são produtores e transformadores do espaço geográfico, que nem todos desfrutam do direito aos espaços e que estes são criados e modelados com forte influência de demandas capitalistas, impondo desenvolvimentos desiguais, injustiças, exploração e opressão, de modo a favorecer a formação de novas mentalidades e a luta por novo modo civilizatório, a partir de práticas cidadãs.

Como dito no início deste capítulo, para ilustrar o trabalho dos professores no âmbito do Núcleo Diversificado, os convites para a participação desta pesquisa foram feitos aos estudantes que participaram de aulas/projetos ministradas(os) por eles nessa parte curricular. Os entrevistados participaram: i) dos projetos de Eletivas Geopolítica e o Futebol (1 estudante), a Geografia e o Futebol (2) e Rock e Geografia (1); ii) do Projeto desenvolvido por meio de Práticas de Laboratório, chamado Práticas de ensino em Geografia abordando temáticas físico-naturais através de experimentos de Laboratório (1); iii) e da atividade desenvolvida conjuntamente com o componente Estudo Orientado II, cuja temática foi Agropecuária mundial e brasileira, por meio de desenhos e mapas mentais e conceituais (1).

No Quadro 24, apresento as falas discentes acerca de suas experiências. As perguntas feitas foram: Qual o nome da atividade/projeto que você participou? Em termos metodológicos, como foram as aulas? O que você aprendeu com elas? Você considera que esse estudo ampliou seus conhecimentos geográficos ou suas aprendizagens geográficas? Esses conhecimentos foram ou serão úteis no seu dia-a-dia? De que forma?

**Quadro 24** – Relatos discentes acerca de suas experiências em atividades desenvolvidas pelos professores de Geografia, no âmbito do Núcleo Diversificado.

<b>E1</b>	Participei da atividade desenvolvida junto com a disciplina Prática de Laboratório. Escolhi esse projeto porque eu gosto muito de desafios e no Ensino Fundamental eu odiava a Geografia porque
-----------	---

	<p>ela era muito maçante, tinha muita decoreba. Daí, quando eu entrei no CEPI, vi a Geografia de outra forma. E quando eu vi o Professor de Geografia juntando a Geografia com o Laboratório, que lá ele é muito usado para as áreas de exatas, eu fiquei curiosa e acabei optando por ela porque achei a proposta diferente. Quanto às metodologias, a gente tinha aulas práticas e aulas teóricas, onde estudávamos o solo, como as rochas eram formadas. Com as aulas, aprendi a identificar tipos de solo e suas camadas, tipos de rochas. Quando a gente vai para o Itiquira, por exemplo, já consigo identificar isso porque trabalhamos isso na escola. As aulas possibilitaram ampliar muito os meus conhecimentos geográficos. No meu dia-a-dia, eles têm sido úteis, por exemplo: na minha casa, ao preparar uma horta, eu consigo identificar que tipo de terra é aquela, quais são as pedrinhas que estão aparecendo. E também tem a questão do clima, também estudado lá, que eu já consigo entender muita coisa, no dia-a-dia.</p>
E2	<p>Participei da Eletiva Rock e Geografia. Eu escolhi essa eletiva como boa amante do estilo musical, e pelo professor também, que é muito amante desse estilo e sempre ministrou as aulas muito bem, eu me interessei bastante por ela. Eu adoro esse estilo, porque além dele me agradar muito, ele me fazer pensar bastante. As aulas foram muito boas, a princípio a gente via desde a trajetória do rock por meio de slides, clipes, músicas e análise de letras, até debates. As aulas deixavam a gente muito interessado e com foco, não víamos o tempo passar. Com as aulas nessa Eletiva, aprendi que, além do rock ser bem barulhento, ele pode ser uma forma de protesto ou de manifestação a favor de uma causa. Uma música que ouvi lá e me fez pensar bastante foi uma que falava da ignorância da sociedade, de Pink Floyd, da falta de empatia das pessoas. Ela faz as pessoas terem uma visão bem ampliada do mundo, principalmente do Brasil, politicamente falando. De diversas maneiras, a Geografia apareceu na Eletiva por meio das músicas. Muitas delas falavam de conflitos, como na Guerra Fria, na Segunda Guerra Mundial. Uma música, por exemplo, abordava muito a Guerra Fria ao criticar o patriotismo excessivo dos EUA, e aí eu pude compreender mais o quanto os estadunidenses são patriotas e eles se intitulam como o centro do mundo e que isso é um puro narcisismo. Foi incrível perceber que a Geografia sempre vai estar inserida em alguma música, vídeo, filme. Além de ouvir músicas, nas aulas, vimos dois filmes, e isso me permitiu ter uma visão a mais sobre a Guerra Fria, principalmente nos filmes, onde os EUA sempre vai ser o mocinho e a União Soviética sempre o vilão. E eu não sabia que a União Soviética era tão rígida com os seus atletas, que eles usam doping e outras questões políticas sobre esses países. Foi muito interessante, porque fez com que eu me interessasse mais pela matéria e ainda mais pelo fato histórico que aconteceu sobre a Guerra Fria. O que eu aprendi na eletiva me fez pensar mais sobre as letras das músicas, o que tem por trás delas, geograficamente falando, especialmente conflitos políticos. Me ajudou inclusive na fala, interpretação, na minha dialética também, porque assim eu tinha mais argumentos para a minha defesa crítica. O final da Eletiva foi muito bacana. No nosso trabalho final, nós podíamos compor nossas letras, ou pegar a base de alguma música e escrever uma letra por cima, mas desde que a letra falasse alguma coisa relacionada à Geografia ou alguma letra que você expressasse sua opinião. E cantamos e tocamos também. O meu grupo compôs sobre a Guerra Fria porque foi o conteúdo que adoramos. Pegamos uma música do Raimundos e tocamos lá.</p>
E3	<p>Participei da Eletiva Geopolítica e Futebol duas vezes. Escolhi a Eletiva primeiramente porque muitos alunos já tinham recomendado por ser muito boa e eu também gosto da matéria e do professor. Em termos de metodologia, quando ela foi ofertada na presencial a gente se sentava em círculo, sempre a turma reunida, de frente, para debater. O professor ia explicando a questão do futebol e o que a geopolítica influenciou nele, igual rivalidade, brigas, por que um time não disputava um campeonato no mesmo país, mas em outro país. Todas essas questões. Já no ensino remoto, ele passava ou mandava foto, áudio, vídeo, atividades em PDF, passava filme e depois a gente entrava em um debate. Aprendi muito sobre rivalidade e muita coisa no futebol em si, inclusive que até no futebol tem geografia. Tem muitas coisas que acontecem no futebol que são influenciadas pela Geografia, como por exemplo por questões geopolíticas, clima. Eu considero que esse projeto ampliou os meus conhecimentos nessa área. Olha, tem muitos conhecimentos que aprendi lá que eu não vou usar no meu dia-a-dia, outros sim. Hoje eu vejo o futebol e penso ou analiso, a geografia está ali. A geopolítica está na rivalidade entre Flamengo e Fluminense, por exemplo. Também está no Barcelona e Real Madri. Vejo que tem influência da geopolítica, do poder e do dinheiro no futebol.</p>
E4	<p>Fiz Geografia e Futebol. Escolhi a Eletiva para conhecer mais países. Com ela, eu pude aprender muito mais sobre outros países, sua cultura e suas influências no futebol. Quando misturou o futebol, que é uma coisa que eu gosto, junto com a Geografia, eu pude conhecer a história do futebol e a sua</p>

	<p>relação com questões geográficas, em si. As aulas foram todas muito boas. O professor soube trabalhar muito bem, focando não só em futebol e nem só em Geografia. Ele explicava sobre algum time e abordava as questões geográficas ligadas a ele, como por exemplo o clima, o relevo e suas influências no jogo em si e no esporte. As aulas foram muito dinâmicas. Ele não trouxe só palavras, trouxe imagens, vídeos, representações mostrando no globo que são coisas que prendem a atenção e que a gente não fica só imaginando, mas olhando, vendo. Os estudos ampliaram muito os meus conhecimentos. Antes eu pensava só no Brasil, agora eu já penso em viajar para fora, para conhecer outros países, que eu nem sabia ter tantos assim. Esses conhecimentos são utilizados no dia-a-dia, sim, de várias maneiras. Eu poderia usar para conversar com alguém que entende sobre o assunto, usar para passar na prova de um concurso, de um vestibular. Da Eletiva, primeiro levo para a vida a amizade de colegas das outras turmas que eu não conhecia tanto. Além disso, levo também a cultura de muitos outros lugares no futebol, como, por exemplo, a questão de que em alguns lugares não há futebol devido a guerras ou que é proibido para mulheres ou proibido por lei. Essa base cultural dos países que a gente visitou, todos os filmes que a gente viu também sobre o futebol, eu vou levar. Levo ainda toda a rivalidade que tem entre os esportes, torcidas organizadas muito doentias, e também o contrário.</p>
E5	<p>Participei da Eletiva a Geografia e o Futebol. Escolhi essa porque envolvia coisas que eu gostava, que era a Geografia e o futebol ao mesmo tempo. As aulas foram por meio de slides, exercícios, diferentes atividades e o jogo. Nelas aprendi muito sobre geopolítica dentro do futebol, conheci vários times novos, não muito conhecidos, e isso tem a ver com questões geopolíticas, como rivalidades e a influência política e geográfica nesse esporte, como por exemplo na formação de um time. Os estudos nessa Eletiva ampliaram muito os meus conhecimentos, principalmente coisas que eu não percebia como a influência da geopolítica no futebol. No meu dia-a-dia, vejo que a Geografia se aplica em tudo praticamente, e com a Eletiva comecei a perceber as relações geopolíticas entre os estados, os países, entre os times.</p>
E6	<p>Participei da atividade sobre o Documentário Ser tão velho cerrado, desenvolvido em parceria com o Estudo Orientado. Lá no CEPI os professores gostam muito de trabalhar com parcerias, um colaborando com o outro. Então os professores de Geografia e de Estudo Orientado organizaram direitinho e a gente assistiu o documentário nas aulas de Geografia e foi passado um trabalho, uma dinâmica e debates em sala de aula. Com o professor de Estudo Orientado a gente fez uma atividade, que foi o mapa conceitual. As atividades foram sobre agropecuária. Depois foi feito um caderno com as atividades. Eu particularmente gosto dos mapas conceituais e mentais, apesar de não usar tanto para estudar por meio deles para as provas. Mas é um método que permite resumir, escrever, ler e entender. Com as aulas consegui aprender muito as características do cerrado, sua localização, culturas de alguns povos que moram em áreas de cerrado e questões ambientais ligadas ao cerrado. Sim, o que aprendi ampliou os meus conhecimentos em Geografia. Por se tratar mais do meio ambiente e por ter sido trabalhado assuntos de Brasília, Formosa, e coisas próximas da gente, como o desmatamento, as queimadas, vejo importância em tudo isso, é uma coisa que a gente precisa saber, fora que é uma matéria que cai em vestibulares, e a gente tem que aprender mesmo. A professora sempre trabalhava com vídeos, filmes, slides e mapas.</p>

Fonte: Entrevistas realizadas com os estudantes (2020).

Percebe-se o quanto essas atividades diferenciadas, que envolveram temáticas e metodologias agradáveis para os estudantes (futebol, rock, aulas experimentais/práticas, desenhos e mapas mentais/conceituais), foram motivadoras, constituindo oportunidades de aprendizagem, muitas delas significativas cotidianamente e estimulantes do pensamento crítico. Como foi constatado nas conversas com os professores, o Núcleo Diversificado tem possibilitado, além da ampliação, do enriquecimento, da diversificação e do desdobramento dos conteúdos geográficos para além do currículo prescrito, a inovação e a personalização/autoria



docente, sobretudo curricular, que segundo os estudantes têm sido qualitativa e significativa ao seu aprendizado e desenvolvimento.

Indaguei aos estudantes se, além dessas experiências, eles já tinham estudado Geografia em outras disciplinas do Núcleo Diversificado com aqueles professores, o que foi trabalhado nelas e como eram as aulas. O objetivo era verificar, de forma mais ampla e pela ótica desses sujeitos, de que forma a integralização escolar repercutiu no ensino de Geografia. Uma estudante relatou que participou de um projeto que tratava do racismo, e nele estudaram a Guerra Fria de forma mais profunda do que se estuda nas aulas de Geografia. Para ela, as aulas eram mais interessantes, principalmente por causa das práticas.

Outras duas discentes declararam que estudaram Geografia no Preparatório Pós-Médio, sendo trabalhadas questões de vestibulares e revisões de conteúdos que mais caem nesse processo seletivo, no ENEM e no PAS. De acordo com elas, as aulas são focadas no treinamento para tais processos seletivos, sendo bastante produtivas, dada a boa atuação do professor, que explica e exemplifica bem. Outra discente disse que teve aulas de Geografia no componente Prática de Laboratório, considerando as aulas motivadoras por serem experimentais/práticas. E os demais assumiram não terem estudado Geografia em outros campos disciplinares.

Em seguida, na conversa, perguntei aos estudantes: “Você considera que o trabalho dos professores nessas disciplinas amplia a aprendizagem em Geografia, ou melhor, você aprende mais conteúdos geográficos com ele? Esses conteúdos são importantes para você?” Os que assumiram ter estudado Geografia em algum componente no Núcleo Diversificado afirmaram positivamente. Um deles enunciou que provavelmente não teria tido a oportunidade de estudar a temática Geografia e Futebol sem as Eletivas, porque o tempo das aulas é curto e é destinado aos conteúdos específicos da Geografia.

Outra jovem contou que, com mais disciplinas para se trabalhar Geografia, os seus conhecimentos são ampliados, pois, como há muitas aulas práticas, ela aprende melhor e, na maioria das vezes, consegue ver a importância dessas aprendizagens no seu dia-a-dia. Para outra discente, ao longo do Ensino Médio, a Geografia foi a base para muita coisa, tanto para os vestibulares quanto para a vida, porque ela está em todos os lugares. Já para outra estudante, nas aulas do Núcleo Diversificado,

os conteúdos são muito importantes, e a gente acaba aprendendo a mais também porque além de ser uma aula diferente é uma aula com uma temática diferente. Não é aquela metódica da aula de Geografia normal. A gente vê a geografia numa coisa que a gente gosta, na música, em filmes. E isso ajuda a aprender mais Geografia e ter mais interesse pela Geografia, como também pegar conteúdos específicos para me aprofundar mais e entender melhor, por exemplo, ao estudar a Guerra Fria compreendi melhor como foi a queda da União Soviética, como ela surgiu, qual foi o papel dela



na Segunda Guerra Mundial, e isso me fez ficar instigada a pesquisar e estudar muito mais (E2).

Todos os relatos, de modo geral, evidenciaram que a ampliação do tempo e dos espaços escolares repercutiu qualitativamente no ensino de Geografia e que as práticas docentes favorecem a aprendizagem dos alunos. Mas esse traz uma informação que sintetiza as falas supracitadas, quando enuncia que, nesse Núcleo, as aulas e as temáticas são diferentes, e, por isso, os estudantes conseguem enxergar a Geografia em algo que gostam e aprofundar conhecimentos, o que facilita a aprendizagem e a motivação pelos estudos geográficos.

Nas entrelinhas, a jovem diz que as aulas de Geografia são engessadas, controladas a partir de um currículo prescrito que define o que e quando deve ser trabalhado, diferente das aulas desse Núcleo, em que os professores têm autonomia para criar, diversificar, ampliar e personalizar o ensino, sobretudo o currículo. Nesse sentido, a metódica do campo disciplinar citada pela aluna pode se relacionar ao controle exercido pelas avaliações em larga escala e pelo currículo prescrito (APPLE, 2001). Inclusive, cabe reiterar que, ao definir o conteúdo de cada bimestre letivo, a própria Seduc-GO afirmou que a organização curricular se relaciona às matrizes das avaliações externas (GOIÁS, 2012c).

Quis saber dos estudantes, ainda, se há diferenças na dinâmica/forma de trabalho dos professores de Geografia no Núcleo Diversificado em relação ao Comum. Se sim, quais são elas, se aprendem melhor com a dinâmica do Núcleo Comum ou do Diversificado, ou se não há diferença. Pela riqueza das respostas, optei por apresentá-las integralmente, no Quadro 25:

**Quadro 25** – Relatos discentes acerca da dinâmica/forma de trabalho dos professores de Geografia nos dois núcleos curriculares.

E1	Eu vejo que nas Eletivas e nessas outras disciplinas eles têm um poder de fala maior. No ensino da disciplina Geografia, a gente estuda aquilo que está no livro, agora, nas Eletivas, por exemplo, a gente vai muito além, bem mais profundo. Há muita discussão, debates, mais práticas. Nas aulas de Geografia comum tem debates e discussão também, são boas, mas aqui temos mais espaço de fala.
E2	No caso da Eletiva que eu participei, a gente tinha mais liberdade, e o professor mostrava para a gente o que ele gostava e o que a gente gostava também, que era o estilo musical rock. Isso até nos aproxima do professor. A gente aprende melhor assim. Mas tanto na disciplina Geografia como na Eletiva que cursei, as aulas do professor são boas, ele explica bem, usa a linguagem da gente, coloca situações de modo que a gente entendia, por exemplo, algum conflito numa rivalidade de futebol, como Barcelona e Real Madri, ou exemplificava por meio de algum autor ou atriz.
E3	No caso da Eletiva que eu cursei, não vi muita diferença. O Professor trabalha no mesmo estilo. Trabalha com muito slides, vídeos, explicação e debates. Não há diferença. Mas achei mais interessante.
E4	As aulas são muito boas. O professor é muito tranquilo, e ele consegue fazer a gente aprender sem se esforçar demais, nas duas ele atua muito bem. No meu caso, na Eletiva as aulas são mais

	dinâmicas porque ele trouxe mais slides, mais imagens, aulas mais atrativas. No núcleo comum, tem aquilo de só explicar. No outro núcleo não, a gente tem mais variedade, diversidade, tem mais folga, não é só aula no livro, a aula é um tanto mais descontraída.
<b>E5</b>	Como cursei nessa parte só as Eletivas, eu gostei, porque o assunto que o professor trabalhou já me chamou a atenção desde o início. Eu notei que os alunos participavam mais, tinha mais discussão, e eu me interessava mais.
<b>E6</b>	Tem um pouco de diferença, porque às vezes muda a forma como ele vai trabalhar. Talvez no núcleo comum tem que seguir um roteiro, no núcleo diversificado ele cria uma forma diferente de poder explicar alguma coisa. Mas não tem muita influência, porque os professores trabalham de uma forma muito boa e dinâmica nos dois. São formas que nos chamam a atenção por serem bastante esclarecedoras.

Fonte: Entrevistas realizadas com os estudantes (2020).

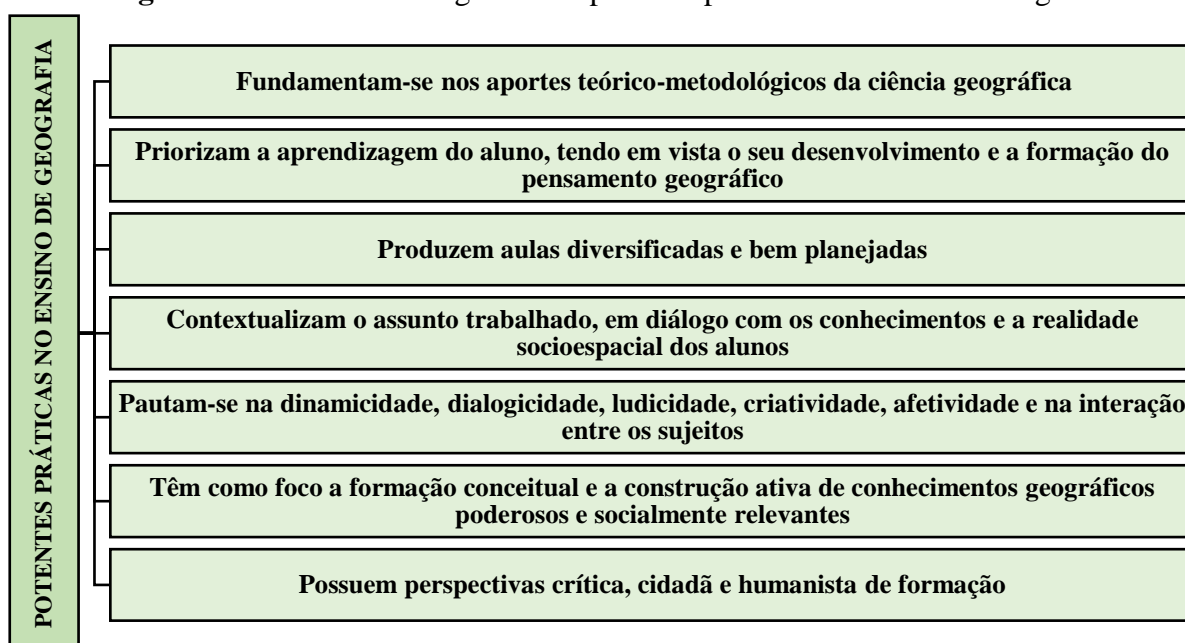
Embora as questões anteriores tenham revelado alguns elementos acerca da dinâmica de trabalho dos professores, essa pergunta foi feita com o objetivo de verificar o que os alunos viam como potencialidades e fragilidades no ensino de Geografia, tanto no Núcleo Diversificado quanto no Núcleo Comum. De modo geral, eles consideram que os docentes desenvolvem bom trabalho, embora, nas disciplinas do Núcleo Diversificado, como já tinha destacado a jovem E2, tenham mais autoria do seu trabalho, liberdade de atuação e dinamismo. O jovem E5 considera as temáticas trabalhadas mais interessantes e as aulas mais participativas. A jovem E1 chega a considerar que eles têm poder de fala maior, capaz de ampliar e aprofundar conhecimentos e desenvolver o pensamento crítico. O jovem E4, por sua vez, considera as aulas mais dinâmicas, atrativas e diversificadas. Já o jovem E3 as considera mais interessantes e propícias à aprendizagem.

Em termos metodológicos, eles afirmam que há pouca diferenciação. Os professores são dinâmicos, utilizam múltiplos recursos e estratégias didático-pedagógicos viabilizadores da construção de conhecimentos, como a contextualização do assunto abordado, o uso da linguagem e elementos do mundo juvenil, debates, vídeos, imagens, dentre outros métodos que instigam a atividade e provocam seu pensamento. Todavia, destacam a aula explicativa e o uso do livro didático, comuns no ensino de Geografia no campo disciplinar, como metodologias pouco atrativas. Inclusive, citam o livro enquanto um recurso que restringe e engessa o processo de ensino-aprendizagem. Talvez isso ocorra pela forma como o livro esteja sendo usado, pois o seu papel é servir de suporte curricular e recurso de ensino-aprendizagem (TONINI, 2014), não como instrumento definidor e limitador das práticas docentes. Contudo, enquanto esse grupo pensa dessa forma, os demais estudantes que responderam ao questionário o consideram como um dos recursos facilitadores da aprendizagem, como discutido anteriormente.

Em síntese, os estudantes avaliam positivamente o trabalho e a organização da escola, demonstrando afeto por ela, especialmente pelos professores, que desenvolvem trabalhos potentes, adequados e favoráveis à aprendizagem e aos seus desenvolvimentos. Suas falas revelam um trabalho escolar pedagogicamente abrangente, dinâmico e diversificado, focado na formação acadêmica, no desenvolvimento pessoal e na preparação para o mundo do trabalho e o ingresso no Ensino Superior. Também apontam que a integralização escolar, além de favorecer o processo interacionista e o engajamento acadêmico, repercute qualitativamente no ensino de Geografia, pois propicia mais e melhores oportunidades de aprendizagem, inclusive com perspectiva crítica. Ressaltam ainda o valor do Núcleo Diversificado e a liberdade de atuação dos professores nesta parte curricular, que tem propiciado a ampliação, o enriquecimento, a diversificação e o desdobramento de conhecimentos geográficos, de forma motivadora e atraente.

Por último, cumpre dizer que, em suas dimensões teórica e empírica, este estudo possibilitou caracterizar as potentes práticas em Geografia da forma apresentada na Figura 9:

**Figura 9** – Características gerais das potentes práticas no ensino de Geografia.



Elaboração: Alcinéia de Souza Silva (2022), com base nos estudos realizados.

O próximo capítulo é dedicado ao debate acerca das possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação dos estudantes do CEPI.

## CAPÍTULO V

### AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CEPI

A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto!  
Darcy Ribeiro

Este capítulo tem por objetivo debater as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação dos estudantes do CEPI. A técnica de pesquisa utilizada foi a análise documental da Lei nº 13.415/2017, que instituiu tal Reforma, da BNCC dessa etapa, das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018), do Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM), que constitui o Referencial Curricular do novo Ensino Médio de Goiás e da atual Matriz Curricular do CEPI. Outra fonte de pesquisa foi o site eletrônico da Seduc-GO, que informa sobre o assunto pesquisado e o processo de implementação de tal política na rede pública.

Mais especificamente, para responder à questão “Quais as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação dos estudantes?”, utilizou-se a seguinte metodologia:

- i) definição da técnica de pesquisa (análise documental) e dos materiais utilizados (Lei nº 13.415/2017, BNCC, DCNEM’s, DC-GOEM, textos/documentos diversos no site eletrônico da Seduc-GO e Matriz Curricular do CEPI);
- ii) realização de pesquisa bibliográfica introdutória sobre a historicidade do Ensino Médio no Brasil e contextualização do assunto abordado;
- iii) exploração dos materiais analisados, a partir de leituras flutuantes que permitiram conhecer os conteúdos/ as mensagens ali contidas e organizar as análises, conforme o objetivo preestabelecido;
- iv) descrição sintetizada de dados e informações;
- v) tratamento dos resultados, a partir da apresentação das descobertas, de análises e interpretações, num processo que envolve a inferência e a interpretação, à luz de teorias explicativas/apropriadas.

Este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira, exploro o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil; na segunda, trato das disposições gerais da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e das DCNEM’s para a nova organização curricular desta etapa; na terceira, debato as repercussões da Reforma do Ensino Médio na organização curricular desta etapa, em Goiás; na quarta, discorro sobre as orientações do DC-GOEM para o ensino das Ciências Humanas e

Sociais Aplicadas, nas quais se inclui a Geografia, e para os Itinerários Formativos que contemplam esse componente; e na quinta, discuto os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio na organização curricular do CEPI (2022), com ênfase na Geografia.

### **5.1 Breve histórico do Ensino Médio no Brasil**

Antes de abordar a reestruturação do Ensino Médio brasileiro, cabe descrever brevemente o Ensino Médio no Brasil, pela importância dessa etapa neste trabalho. Inicialmente, cabe destacar que o Ensino Médio se destinava à elite e ao seu ingresso no Ensino Superior, cujo currículo centrava-se nas humanidades. Por essa razão, seu caráter era essencialmente propedêutico e elitista, levando Nosella (2016, p. 53-54) a caracterizá-lo como excludente, ao dizer que “antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho”.

Com as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos na década de 1930, esse papel foi ampliado, estabelecendo a expansão da oferta às massas (aos menos favorecidos), por meio da implantação do ensino profissionalizante, tendo em vista a preparação da mão de obra, com o advento da industrialização no país.

O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o Decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012, p. 39).

Com isso, o Ensino Médio não abandonou o caráter dualista que o marcava: propedêutico (para as elites) e profissionalizante (para os pobres), ou, como enfatizou Nosella (2016), escola secundária para os dirigentes (escola humanista) e escola profissional para preparar os quadros do trabalho (escola do trabalho). De acordo com Romanelli (2001), a equivalência entre os dois modelos, que se deu quando foi permitido o ingresso ao Ensino Superior também aos que realizassem o curso técnico, foi sendo gradualmente construída (Leis nº 1.076/50 e nº 1.821/53), mas só foi estabelecida integralmente com a Lei nº 4.024/61, a primeira LDB. Com ela, os estudantes das escolas técnicas puderam ingressar no Ensino Superior.

Na década de 1970, o Ensino Médio passou por outra mudança importante, instituída pela Lei nº 5.692/71, que estabeleceu a terminalidade específica a esse nível de ensino com a profissionalização obrigatória/compulsória, cuja vigência se deu até 1982, quando a Lei nº 7.044/82 determinou que a profissionalização fosse opcional. O termo terminalidade foi uma

maneira branda de definir a vedação do acesso ao Ensino Superior naquela época. De acordo com Nosella (2016), a Lei nº 5.692/71, ao estabelecer três anos de Ensino Médio (Ensino de 2º Grau), propunha uma escola média do trabalho para todos (escola única), o que, no nosso país, é uma hipocrisia, dada a sociedade de classes. O resultado disso foi a instalação de uma escola humanista empobrecida e o ensino técnico esvaziado pelo artificialismo das inúmeras e compulsórias habilitações profissionais, levando o Estado a romper com essa lógica de formação e a ampliar a oferta, inclusive por meio de cursos noturnos e supletivos que facilitavam a diplomação, afetando a qualidade do 2º Grau, conforme ressalta o autor.

Com a aprovação da Constituição Federal, em 1988, houve outra mudança: estabeleceu-se a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, que repercutiu na ampliação da oferta nos anos seguintes e na preocupação com a sua qualidade. Na década de 1990, a discussão acerca de suas finalidades foi retomada, com ênfase, mais uma vez, na formação profissionalizante.

Segundo Nosella (2016), nesse período, a nova LDB estava sendo elaborada, e o debate sobre o Ensino Médio polarizou-se: de um lado, a visão neoliberal, que defendia a qualificação da escola propedêutica, a meritocracia e o reencontro da identidade própria de ensino técnico, com a retirada de disciplinas de conteúdo geral de seu currículo, e de outro, a visão popular, que levantou a bandeira da politécnica. Ainda nesse período, em 1996, a Emenda Constitucional nº 14/1996 instituiu que era dever do Estado não só estender gradualmente a obrigatoriedade e gratuidade desse nível, mas garantir sua progressiva universalização e gratuidade.

Nesse mesmo ano, a nova LDB (Lei nº 9.394/1996) definiu o Ensino Médio, de duração de três anos, como a etapa final da Educação Básica, ampliando suas finalidades, “cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem na vida política e produtiva” (NOSELLA, 2016, p. 57). Para Moehlecke (2012, p. 41), “ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior”. Essa lei buscou superar a contraposição entre a visão neoliberal e a popular, reforça Nosella (2016).

Porém, em 1997, por força da Lei (Decreto nº 2.208/97), o ensino técnico foi dissociado do Ensino Médio Regular, separando a formação geral da formação profissionalizante, que passou a ter organização e estrutura própria. Tal integração foi retomada em 2004 (Decreto nº 5.154/2004), todavia ainda permitia a oferta do Ensino Médio separada da formação técnica. Mais tarde, em 2008, por meio da Lei nº 11.741/08, que alterou dispositivos da Lei nº

9.394/1996, também foram reforçadas e permitidas ações e/ou formas de integração entre eles, nesse nível de ensino.

Com a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010), algumas metas são estipuladas para o Ensino Médio, dentre elas a ampliação do número de vagas, a melhoria do aproveitamento dos alunos nos sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio, a redução dos índices de evasão e repetência, a melhoria da formação docente – ao estipular que deveria ser assegurado que todos os professores dessa etapa tivessem formação em Nível Superior – e a melhoria da infraestrutura das escolas (MOEHLECKE, 2012). De igual modo, a Emenda Constitucional nº 59/2009 reforçou a preocupação com essa melhoria, destacando a necessidade de assegurar a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, sua universalização, qualidade e equidade.

Algumas ações tem sido movidas nessa perspectiva, como o Programa Brasil Profissionalizado (2007), que visou a fomentar a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional, o Programa Ensino Médio Inovador (2009), que buscou, a partir de apoio técnico e financeiro aos estados, a renovação curricular por meio de uma organização flexível, inovadora e diversificada dos currículos, e a ampliação dos objetivos do ENEM (criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final do ensino básico), em 2009, que repercutiu nas escolas de Ensino Médio, em suas organizações, nos seus trabalhos, currículos e práticas.

O Ensino Médio também foi objeto de discussão no Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência até o ano 2024. Algumas das metas para essa etapa são a universalização do atendimento, o aumento do número de matrículas (inclusive da educação profissional técnica), a promoção da ETI e a melhoria da qualidade, envolvendo a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, da formação docente e da infraestrutura das escolas. A retomada de algumas metas sinaliza que elas não foram alcançadas com o plano anterior (2001-2010). Tais projeções também indicam problemas e muitos desafios a serem enfrentados na etapa final da Educação Básica.

De acordo com Moehlecke (2012), percebe-se uma preocupação crescente com a identidade e a ampliação desse nível de ensino, com uma melhor definição dos seus propósitos e com a melhoria da qualidade do ensino ofertado, no entanto, a situação atual ainda se encontra distante das projeções, dados os diversos problemas que afligem essa etapa, a exemplo do acesso estagnado desde a rápida expansão na década de 1990, dos altos índices de evasão/abandono e repetência e do baixo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala (baixo índice de aprendizagem). Por tudo isso, a autora destaca que o Ensino Médio

parece ser um dos principais desafios atuais no bojo das políticas públicas educacionais brasileiras.

São esses problemas e desafios que justificam, segundo o MEC, a Reforma do Ensino Médio, estabelecida em 2017, cujo discurso enfoca universalidade, flexibilidade, inovação, interdisciplinaridade, qualidade, equidade, inclusão, cidadania, valores, humanidade, democracia, justiça, formação integral, protagonismo etc.

Faz-se necessário ressaltar que a Reforma do Ensino Médio também decorre de anseios e movimentos de educadores em prol de mudanças nesta etapa. Isso precisa ser reconhecido. Porém, as mudanças ocorridas não representam os seus anseios e propostas, assim como não atendem as vontades de estudantes. Notamos essa insatisfação nos anos 2015 e 2016, com o movimento estudantil chamado de Primavera Secundarista, ou de Ocupa, e a greve de professores em protesto principalmente à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterou a LDB e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Esses protestos e os atuais debates em redes sociais anunciam que a Reforma ocorrida não é a que o povo esperava/espera.

A partir desse passo dado com vistas ao equacionamento dos problemas existentes nesta etapa, é preciso nos movermos em direção a mudanças que repercutam em melhorias qualitativas e reverberem positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens escolares. À guisa de conclusão, deixo a seguinte questão para pesquisas futuras, já que a sua elucidação extrapola os fins deste trabalho: Qual é a reforma, ou quais as mudanças, que os educadores e os estudantes sonham/esperam/desejam para o Ensino Médio?

Na seção seguinte, são abordadas as disposições legais que instituíram a Reforma retomando os principais pontos a fim de introduzir a temática e dar coesão ao debate.

## **5.2 As disposições gerais da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e das DCNEM's para a nova organização curricular do Ensino Médio brasileiro**

A Lei nº 13.415/2017, resultante da Medida Provisória nº 746/2016, alterou a organização e a estrutura curricular do Ensino Médio, determinando a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, também prevista na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (Artigo 210), na LDB (Arts. 9º e 26) e na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024.



Pela Lei que estabelece essa reorganização curricular, aprovada de forma aligeirada sem ampla discussão, visando à ampliação progressiva da sua carga horária e sua flexibilização, o novo currículo é composto, indissociavelmente, por uma Formação geral básica e por Itinerários Formativos.

A Formação geral básica, que corresponde ao conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC, voltado ao aprofundamento e consolidação das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018b), é composta por Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, Arte, Educação Física, História do Brasil e do mundo, História e cultura afro-brasileira e indígena, Sociologia, Filosofia e Língua Inglesa, cuja carga horária não poderá ser superior a 1.800h em relação ao total da carga horária dessa etapa.

De acordo com as novas DCNEM's, aprovadas em 2018, os estudos de Língua Portuguesa e da Matemática devem ser incluídos obrigatoriamente em todos os anos escolares (nas três séries) nesta parte curricular, e os demais, podem ser contemplados em todos ou em parte dos anos do curso a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2018b), o que instalou um quadro de incertezas e preocupações acerca da permanência do ensino de Geografia ao longo do Ensino Médio, diante das múltiplas organizações curriculares que existirão nas escolas brasileiras.

A segunda parte do currículo, chamada de Itinerários Formativos, possui o caráter eletivo/optativo e visa ao aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento. Nela, cada escola pode ofertar diferentes arranjos curriculares no campo de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e suas possibilidades estruturais. No rol dos componentes ofertados, o aluno “escolhe” entre a formação técnica e/ou a(s) área(s) em que deseja aprofundar seus conhecimentos, sobretudo a(s) que melhor dialoga(m) com seus interesses e projetos de vida. De acordo com a BNCC,

[...] essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018a, p. 468).

A BNCC preconiza um currículo flexível, diversificado, com trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, não fragmentado por campo do conhecimento. A proposta é romper com o

trabalho isolado, disciplinar, tendo em vista o fortalecimento das relações entre os saberes (articulação entre diferentes áreas), a aprendizagem significativa e a formação integral (BRASIL, 2018a).

Girotto (2017) considera que a BNCC possui a mesma lógica dos PCN's: política centralizada e neoliberal, cujo objetivo é garantir o avanço do capital à luz da educação pública, com uma “concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico” (GIROTTI, 2017, p. 435). Para ele, o currículo, nessa perspectiva, constitui-se um território em disputa.

Enquanto o currículo atende às demandas econômicas ou à lógica mercantil, a escola deixa de cumprir sua tarefa de contribuir para a formação cidadã ativa, crítica e participativa, como esclarece Cavalcanti (2019). É o que também defende Silva (2015, p. 92), ao considerar que o centro do currículo é o conhecimento, um conhecimento “capaz de promover mudanças socio-históricas, baseadas na participação dos estudantes como agentes críticos e ativos desta transformação”, ou seja, capaz de humanizar e emancipar os indivíduos. No atual arranjo, a Reforma do Ensino Médio pode restringir o acesso ao conhecimento e causar danos à formação plena e básica dos estudantes.

Apresentadas as disposições gerais/principais da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e das DCNEM's para a nova organização curricular do Ensino Médio, passo a discorrer, de modo específico, sobre as repercussões de tal Reforma na organização curricular do Ensino Médio de Goiás.

### **5.3 As repercussões da Reforma do Ensino Médio na organização curricular do Ensino Médio de Goiás**

Após sancionada a Lei nº 13.415/2017, atualizadas as DCNEM's/2018 e homologada a BNCC para o Ensino Médio, por meio da Resolução nº 04, de dezembro de 2018, as unidades federativas brasileiras iniciaram o processo de reorganização e reestruturação curricular dessa etapa e a implementação da Reforma. Em Goiás, os trabalhos foram iniciados em 2018 por meio das primeiras discussões que envolveram, segundo a Seduc-GO, diversos segmentos e instituições, dentre eles o Conselho Estadual de Educação de Goiás, instituições públicas e privadas, gestores, professores e estudantes, tendo a participação de outros agentes, como de membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação e do Instituto Reúna.

Evidenciou-se, nesse caso, um fenômeno comum nas últimas décadas no país: a participação de técnicos e/ou especialistas na elaboração e definição de políticas curriculares

que, por vezes, constroem propostas que pouco dialogam com os reais anseios e necessidades das comunidades escolares e ainda reduzem os espaços de personalização curricular, em função de interesses socioeconômicos e/ou mercadológicos. Muitos desses agentes são ligados à Fundação Lemann, ao Itaú Social, ao Instituto Iungo, à Fundação Maria Cecília Souto Vidiga, à Fundação Roberto Marinho e à Imaginable Futures, que, inclusive, são parceiros do Instituto Reúna que se apresenta como uma organização sem fins lucrativos, que trabalha pela educação de qualidade e com equidade no Brasil, nascida para colaborar com a implementação da BNCC nos sistemas de ensino. Para Frigotto (2016), esses agentes são tratados como intelectuais, sendo muitos deles vinculados ao Banco Mundial, à Organização Mundial do Comércio e à OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), cujo fundo orientador é a lógica econômica, o princípio economicista.

O documento final, Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM), foi aprovado em 2021, à luz da referência curricular nacional, a BNCC. De modo mais específico, segundo a Seduc-GO, o histórico da Reforma do Ensino Médio em Goiás é o seguinte: i) 2018 e 2019: início dos debates e escuta de diferentes grupos e instituições; ii) 2020: consulta pública da versão preliminar do DC-GOEM e ampliação da carga horária e oferta dos componentes Projeto de Vida e Eletivas, em 596 escolas estaduais nas turmas de 1ª série; iii) 2021: implantação do Itinerário Formativo Técnico - Profissionalizante em 48 turmas, de forma piloto, com a oferta das Trilhas de Aprofundamento de Administração, Química e Informática, e Audiência Pública e aprovação do DC-GOEM pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás; iv) 2022: implantação de Trilhas de Aprofundamento em mais 367 escolas estaduais, na 2ª série, de forma piloto; 2023: previsão de implantação de Trilhas de Aprofundamento em todas as escolas estaduais e implantação completa do “novo” Ensino Médio.

Diferentemente da BNCC, o DC-GOEM explicita algumas concepções que fundamentam e direcionam a prática educativa, tais como a de escola, de currículo e de educação integral, e ainda reconhece as diferentes juventudes (do campo, quilombolas, indígenas, migrantes e em situação de itinerância), contempla a educação profissional e tecnológica, preconiza a educação emancipatória, estabelece os objetos de conhecimento (conteúdos) a serem trabalhados ao longo do curso e defende o ensino contextualizado e o uso de metodologias diversificadas e ativas, incluindo as TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), como vias de aprendizagem e desenvolvimento, considerando o professor (enquanto mediador) e alunos como sujeitos ativos nesse processo. No documento, encontram-se pressupostos híbridos das concepções Histórico-Cultural e Crítica de educação,

assim como da concepção pragmática/tecnicista (ancorada na pedagogia das competências), que dialoga com a racionalidade neoliberal.

No entanto, o DC-GOEM reproduz múltiplas orientações contidas na BNCC, como as dez competências gerais da Educação Básica (Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, e Responsabilidade e cidadania), os Temas Contemporâneos Transversais (Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia e Multiculturalismo), os princípios e organização curriculares, estruturados por área do conhecimento, com foco na flexibilização e integração do currículo, na ampliação da carga horária, na formação integral, no protagonismo juvenil e seus projetos de vida (dimensões pessoal, social e profissional), na preparação básica para o trabalho e a cidadania, no desenvolvimento de competências e habilidades e na educação socioemocional.

O processo de implementação do novo Ensino Médio na rede estadual de Goiás foi iniciado

[...] no ano letivo de 2020, sendo a matriz curricular organizada em duas partes: a primeira destinada à Formação geral básica por meio das habilidades e competências das quatro áreas do conhecimentos apontadas pela BNCC/EM e a segunda, destinada à Flexibilização Curricular/Itinerários formativos, ofertando Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento (GOIÁS, 2021, p. 134).

Na nova organização, a Formação geral básica é constituída por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Biologia, Química e Física, com uma carga horária de 1.800h/ 2.160 horas-aulas (h/a). Os Itinerários Formativos, voltados ao aprofundamento de conhecimentos, à preparação para a continuidade dos estudos e à inserção no mundo do trabalho, além da construção de soluções para problemas específicos da comunidade, também chamados de Área de escolha dos alunos, são compostos por Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e Projeto de Vida, com 1.200h/ 1.440 horas-aulas. “Totalizam-se assim 3.000 horas a carga horária do Ensino Médio, podendo ser ampliada progressivamente para 4.200 horas, conforme a demanda e a capacidade da rede” (GOIÁS, 2021, p. 133).

No Quadro 26, está demonstrada a atual estruturação/matriz curricular do Ensino Médio de Goiás para as escolas de turno parcial – 30h:

**Quadro 26 – Estruturação/Matriz Curricular – novo Ensino Médio de Goiás (Diurno – 30h).**

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série 2020		2ª Série 2021		3ª Série 2022		CH TOTAL (H/A)	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA BNCC	I – LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	3	120	4	160	440	
		Arte	1	40	-	-	-	-	40	
		Educação Física	1	40	-	-	-	-	40	
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	40	1	40	1	40	120	
	II – CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	1	40	2	80	200	
		Química	2	80	1	40	2	80	200	
		Biologia	2	80	2	80	1	40	200	
	III – MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	3	120	4	160	440	
	IV – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	1	40	200	
		Geografia	2	80	2	80	1	40	200	
		Filosofia	1	40	-	-	-	-	40	
		Sociologia	1	40	-	-	-	-	40	
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>23</b>	<b>920</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>16</b>	<b>640</b>	<b>2.160</b>
ITINERÁRIOS FORMATIVOS FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	1 – ELETIVAS NÚCLEO DIRIGIDO	Tópicos de Língua Portuguesa	1	40	1	40	1	40	120	
		Produção de Texto								
		Tópicos de Matemática	1	40	1	40	1	40	120	
	O/A estudante escolhe uma entre as duas eletivas ofertadas em cada bloco.	Geometria								
		Tópicos de Educação Física	1	40	-	-	-	-	40	
		Desporto Educacional e Motricidade								
		Tópicos de Língua Inglesa	1	40	-	-	-	-	40	
		Tópicos de Espanhol								
	2 – PROJETO DE VIDA	Projeto de Vida	1	40	1	40	1	40	120	
	3 – ELETIVAS NÚCLEO LIVRE	1ª série (propor no mínimo 3 opções)	OPÇÃO A	1	40	-	-	-	-	40
			OPÇÃO B	1	40	-	-	-	-	40
			OPÇÃO C	1	40	-	-	-	-	40
		2ª série (propor no mínimo 2 opções)	OPÇÃO A	-	-	1	40	-	-	40
			OPÇÃO B	-	-	1	40	-	-	40
		3ª série (propor no mínimo 2 opções)	OPÇÃO A	-	-	-	-	1	40	40
	OPÇÃO B		-	-	-	-	1	40	40	
	4 – TRILHAS DE APROFUNDAMENTO (Itinerários Formativos)	Itinerário integrado de:		-	-					
Itinerário integrado de:		-	-							
Itinerário de Linguagens:		-	-							
Itinerário de Matemática		-	-	11	440	10	400	840		
Itinerário de Ciências da Natureza		-	-							
Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		-	-							
<b>SUBTOTAL</b>			<b>07</b>	<b>280</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>14</b>	<b>560</b>	<b>1440</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>	

Fonte: GOIÁS, DC-GOEM (2021).

De acordo com a Seduc-GO, com a Reforma, “todos os componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular sofreram alteração na carga horária total do curso em relação à matriz que vigorou até 2019” (GOIÁS, 2020, p. 65), tendo em vista a

flexibilização curricular, que dá precoces e preocupantes oportunidades de escolhas ao aluno. A Geografia, por exemplo, possuía uma carga horária total do curso de 240h, com a distribuição de duas aulas semanais em cada série, o que correspondia a 80h anuais. Com a Reforma, a disciplina perdeu 40h no total do curso nesse Núcleo, com a diminuição de uma aula semanal na 3ª série.

Além do ataque à ciência geográfica que essa perda representa, a redução de tempo e a depreciação são um retrocesso na história da Geografia Escolar, que implica em menos oportunidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento aos alunos, em possível esvaziamento teórico desse campo e comprometimento/fragilização da formação básica, como do desenvolvimento do pensamento crítico. Com isso, é possível prever a acentuação do empobrecimento da formação geral básica nas escolas de Ensino Médio de Goiás.

A meu ver, a carga horária destinada à Formação geral básica dos estudantes foi bastante reduzida/limitada, afinal, o Ensino Médio compõe a Educação Básica e se volta para tal formação. Ao refletir sobre essa questão, Frigotto (2016) considera que a Reforma reduz a formação básica a um mínimo e sonega aos estudantes o direito de acesso ao conhecimento em suas mais diversas áreas, estreitando-a. Para ele, a formação preconizada ao Ensino Médio é mínima, dual e desigual. Além do estreitamento curricular (FREITAS, 2014) ocasionado pelo foco no ensino das principais disciplinas avaliadas nas avaliações em larga escala (Português e Matemática), a Reforma não garante uma formação geral básica para todos os estudantes. Isso é preocupante, pois tende a ampliar as desigualdades e a minimizar o ensino básico. É o que também consideram Santos, Vallerius e Mota (2018), ao afirmarem que

[...] essa concepção reducionista impressa na Reforma do Ensino Médio, portanto, acaba por interromper ou dificultar a formação de uma cidadania e se configura como um retrocesso ao atuar na institucionalização da desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo uma escola de Ensino Médio aligeirada para os jovens “pobres” e que devem ser inseridos rapidamente no mercado de trabalho; enquanto mantém abertas as perspectivas de formação ampliada para os “ricos” (SANTOS; VALLERIUS; MOTA, 2018, p. 7).

Ainda de acordo com a Seduc-GO, após a Reforma, os estudantes de escolas de tempo parcial tem/terão 6h de aulas (h/a) diárias, incluindo componentes dos dois núcleos curriculares; os do turno noturno têm/terão complementação da carga horária via Educação a Distância (EaD); e os de escolas de tempo integral continuam/continuarão com o mesmo horário de aula (09h30), no entanto, a adequação se dará com a redução da carga horária do Núcleo Comum e a ampliação da carga horária de Núcleo Livre (parte flexível do currículo).

Em primeiro lugar, chamou a minha atenção a ampliação/complementação da carga horária via EaD, provocando as seguintes reflexões: i) a desigualdade brasileira permitirá que

todos os estudantes tenham acesso à educação nesse formato e domínio digital, necessária à construção de conhecimentos, ou à ampliação de aprendizagens? ii) A escola disponibilizará espaços, equipamentos e formação necessários para os que não os possuem? iii) Não sendo garantidos tal acesso e domínio, esta organização não constituirá um modelo excludente de educação e um passo ao agravamento das desigualdades educacionais no país? É preciso romper com o acesso desigual ao conhecimento, que é histórico no nosso país, não o agravar por meio de reformas que não avançam, apenas deformam o que já existe e intensificam os prejuízos.

Outro ponto de inquietação foi a redução da carga horária do Núcleo Comum (Formação geral básica) e a ampliação da carga horária de Núcleo Livre nas escolas de tempo integral. Isso pode levar ao empobrecimento e esvaziamento da formação básica dos discentes e à formação de currículos múltiplos, com acessos desiguais ao conhecimento e acentuação da desigualdade educacional no Brasil.

Pelo fato de o Ensino Médio constituir uma etapa da Educação Básica, deveria ser garantida a esses sujeitos uma formação geral, como o próprio nome do Núcleo diz, ou seja, uma formação básica, essencial à consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; à preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania; ao seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina, que são as finalidades do Ensino Médio, conforme dispõe a LDB/1996.

Ao reduzir os tempos para a formação básica, reduzem-se as possibilidades de acesso aos fundamentos teóricos e metodológicos e/ou aos conhecimentos dos múltiplos campos disciplinares, que deveriam ser ofertados obrigatoriamente ao longo desta etapa de ensino, por contemplarem a diversidade de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, ou de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se configuram enquanto ferramentas intelectuais fundamentais ao pleno desenvolvimento dos estudantes e à compreensão e transformação da realidade (SAVIANI, 2008).

Essa preocupação também se deve ao fato de que, pelo caráter eletivo e pela oferta do Núcleo Itinerários Formativos se efetuar em consonância com as demandas locais e as possibilidades de oferta da escola, de modo geral, não há a garantia de que eles estudarão, com solidez, esses conteúdos, tampouco de que ampliarão e aprofundarão os conhecimentos construídos. Pode ser que a formação geográfica, por exemplo, se restrinja a reduzidos tempos no Núcleo Comum, constituindo uma formação rasa/mínima, sem a apropriação do vasto aporte

teórico-metodológico desta ciência, comprometendo a leitura de mundo e o exercício da cidadania por parte dos estudantes.

Sobre a flexibilização na segunda parte curricular, outras questões surgem, como por exemplo: os jovens estudantes, nesta fase de suas vidas, têm os seus projetos de vida delineados e/ou conscientemente definidas suas escolhas profissionais, tornando-se aptos para tais eleições? Talvez alguns tenham, mas outros não, de modo que a flexibilização pode afetar sua formação básica, que, a meu ver, deve ser ampla e sólida, não restritiva, estreita e rasa, tendo por centralidade o conhecimento produzido historicamente. Tanto essa inquietação quanto as anteriores ficam indicadas neste trabalho como questões que merecem ser investigadas após a implementação do novo Ensino Médio na rede educacional de Goiás.

De acordo com a Seduc-GO, nessa rede, todos os alunos desta etapa de ensino têm acesso a uma estrutura curricular que contempla os componentes curriculares obrigatórios da Formação geral básica, o componente curricular Projeto de Vida (ofertado em todas as séries) e componentes eletivos que se estruturam em dois núcleos, o Livre (construído pela própria escola conforme o interesse dos estudantes, a realidade escolar e o contexto econômico de sua localidade) e o Dirigido, que contempla as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, sendo direcionadas exclusivamente pela Seduc-GO.

Embora se estabeleça que o Núcleo Livre seja construído pela própria unidade escolar, a Seduc-GO sugere algumas Eletivas, definidas a partir de estudos realizados nessa rede de ensino, levando em consideração os interesses dos estudantes e os arranjos econômicos e produtivos de cada município goiano. São elas: i) 1ª série: Arte: processos criativos e práticas escolares e Ética e cidadania; ii) 2ª série: Reciclagem e meio ambiente e Educação fiscal; iii) 3ª série: Educação para as relações étnico-raciais e Agronegócio, ambos com o total de 40h anuais. Os componentes ofertados serão aqueles que despertarem maior interesse dos estudantes por turma, e sua finalidade é complementar a formação do estudante, com experiências enriquecedoras e conhecimentos específicos.

O Núcleo Dirigido é formado pelas Eletivas Tópicos de Língua Portuguesa, Produção de texto, Tópicos em Matemática, Geometria, Tópicos de Educação Física, Tópicos de Artes (consta no texto do DC-GOEM, mas não aparece na Matriz Curricular), Tópicos de Língua Inglesa e Tópicos de Espanhol. Neste Núcleo, os discentes escolhem uma entre as duas opções ofertadas. Em termos conceituais, as Eletivas

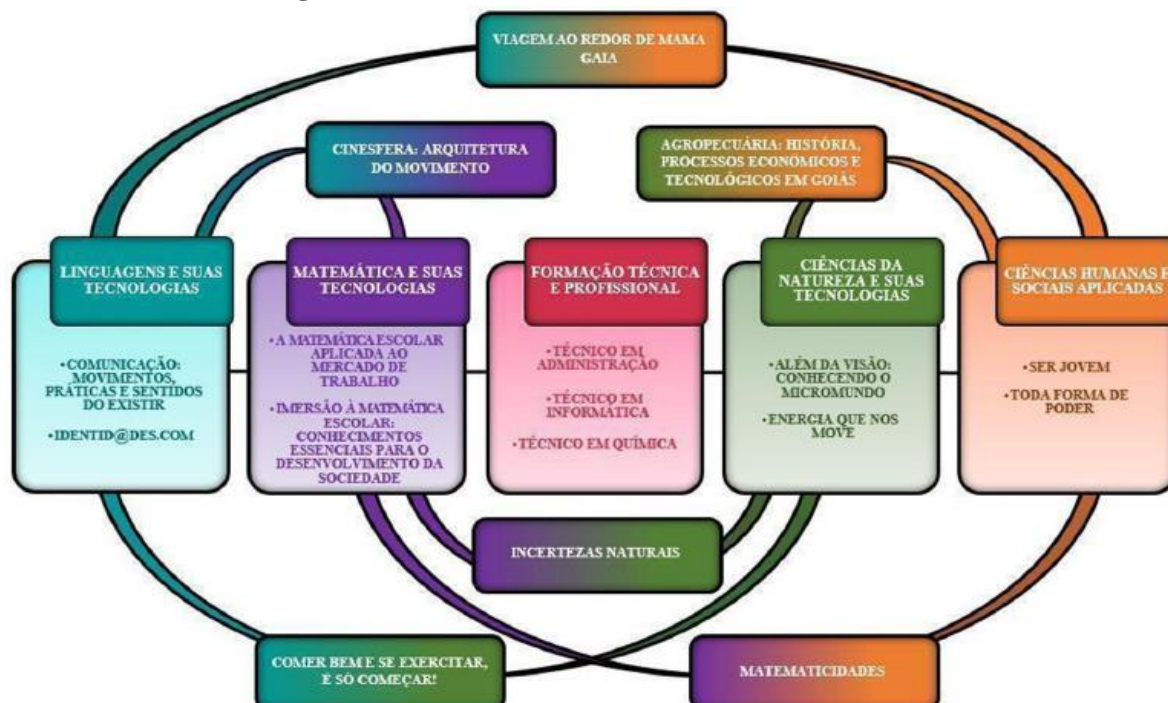
[...] são componentes curriculares de livre escolha dos/as estudantes para fins de enriquecimento cultural, diversificação de experiências, aprofundamento e/ou atualização de algum conhecimento específico que pode estar ou não associado às trilhas do seu Itinerário Formativo. Além disso, têm como objetivo discutir temas atuais e desenvolver habilidades, atitudes e valores para enriquecer e aprofundar as



aprendizagens da Formação Geral Básica e/ou das trilhas de aprofundamento. São também uma forma de estimular o/a estudante a desenvolver o seu Projeto de Vida por meio de habilidades relacionadas às dimensões pessoal, profissional e social (GOIÁS, 2021, p. 503-504).

As Trilhas de Aprofundamento, por sua vez, são ofertadas a partir da 2ª série, e constituem os Itinerários Formativos, que são disciplinas que aprofundam aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, cuja estruturação é a seguinte: oito itinerários de Área do conhecimento (duas por área), seis itinerários integrados entre duas áreas e três itinerários de formação técnica e profissional. Segundo a Seduc-GO, o aluno pode cursar a Trilha de Aprofundamento escolhida em outra unidade escolar que não a de origem (de matrícula). Tal como no caso das Eletivas, a Secretaria apresenta um catálogo de Itinerários (sujeito a revisões e alterações conforme a necessidade), definidos, segundo ela, conforme demandas da rede e/ou a realidade do estado/território goiano, voltados ao fomento da criatividade, da investigação científica, do empreendedorismo e da intervenção sociocultural, que são eixos estruturantes dos Itinerários Formativos. Na Figura 10, é possível visualizar a proposta de Itinerários disposta no DC-GOEM.

**Figura 10** – Itinerários Formativos do DC-GOEM.



Fonte: GOIÁS, DC-GOEM (2021).

Como se vê, além das Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a formação

técnica e profissional compõe os Itinerários Formativos. De acordo com a Secretaria de Educação do estado de Goiás, atualmente (2022) 49 escolas goianas ofertam esse Itinerário, cujos cursos são: Administração, Química, Informática, Teatro, Dança, Música, Artes, Rede de Computadores, Alimentos e Segurança do trabalho. Segundo o DC-GOEM, a formação técnica e profissional pode ser efetivada por meio de cursos técnicos integrados ou por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada.

O Documento apresenta propostas para os cursos de Química, de Informática e de Administração, cujas cargas horárias relativas ao Núcleo Formação geral básica são as mesmas do curso regular (1.800h/ 2.160h/a), assim como os valores totais dos cursos (3.000h/ 3.600h/a), sendo diferente apenas a composição do Núcleo Itinerários Formativos, formado por Projeto de Vida, Eletivas e Núcleo Técnico, com componentes específicos para cada curso profissionalizante.

Segundo a Seduc-GO, escolheram-se esses cursos por serem formações consideradas contextualizadas nos processos sociais e produtivos do estado de Goiás, por serem requeridas pelo mundo do trabalho e por constituírem perspectivas formativas de grande aceitação no meio juvenil (GOIÁS, 2021). Nota-se aqui a retomada e acentuação da dualidade no Ensino Médio da rede estadual de Goiás. De um lado, o técnico, que visa à profissionalização/ à preparação da mão-de-obra, para alguns estudantes, de outro, o regular, que ainda permanece sem identidade definida: a preparação para o prosseguimento nos estudos posteriores no Ensino Superior (formação intelectual) e a preparação para o mundo do trabalho.

Outro Componente dos Itinerários Formativos é o Projeto de Vida, cuja finalidade, como já discutido, é contribuir, fortalecer e apoiar o estudante em suas escolhas pessoais, sociais e profissionais, com atividades de autoconhecimento, identificação de habilidades, participação social, cidadania e de planejamento para o futuro.

No que se refere às orientações para a oferta da Formação geral básica, o DC-GOEM anuncia que as temáticas específicas de cada Área do conhecimento são tratadas de forma integrada e interdisciplinar, não sendo isoladas por disciplinas. Assim, a proposta curricular contempla o ensino de Geografia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Essa organização por meio de uma proposta integrada é interessante e necessária, como já debatido à luz dos fundamentos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) e de Santomé (1998). Porém, preocupa-me a questão da formação inicial docente, que ainda ocorre por campos específicos do conhecimento (disciplinar) e que pode constituir um obstáculo para o trabalho interdisciplinar e suas perspectivas. Ademais, a organização por área (materializada inclusive nos livros didáticos e no trabalho docente) pode ocasionar a perda de identidade, ou

de fundamentos epistemológicos e metodológicos da Geografia. A partir dessas inquietações, questiona-se: como serão estruturados e organizados os cursos de Licenciatura em Geografia para atenderem as novas perspectivas do Ensino Médio? Os professores em exercício receberam/receberão formação sólida para atuarem nessa etapa, com a nova organização?

Além dessa integração no âmbito da Formação geral básica, o DC-GOEM propõe a oferta de determinados Itinerários Formativos também de forma integrada. Interessa-me conhecer tal proposta, no contexto das Ciências Humanas e Sociais, assim como as orientações para o ensino de Geografia na primeira parte curricular. Antes, porém, para finalizar as análises nesta seção, faz-se necessário dizer que a Reforma do Ensino Médio articulada à BNCC pode ser um retrocesso na formação da juventude, porque, além de implicar perda de direito à educação, recupera princípios previstos na Reforma Capanema, da década de 1940 (Ensino Secundário), e na Lei nº 5.692/71, podendo reforçar a dualidade e a desigualdade educacional: uma educação para as elites e outra para os que serão por elas comandados.

Esse retrocesso é potencializado porque é alinhado à lógica mercantilista de formação e ao financiamento do Banco Mundial para implementação dessa Reforma. É possível perceber, no movimento que desencadeou a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e da BNCC desta etapa, que a formação dos jovens deixa de ser discutida como um bem de uso (direito) e avança rumo à mercantilização, transformando-se em um bem de troca no mercado de trabalho e no mercado dos bens simbólicos, via privatização da escola pública. Percebe-se, assim, que, mais uma vez, o neoliberalismo orienta as políticas curriculares brasileiras. Nas palavras de Rocha (2010),

tais políticas curriculares fazem parte de um processo mais amplo de reformas no mundo da educação. Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado (ROCHA, 2010, p. 15).

Tendo as perspectivas supracitadas e sendo falaciosa, a Reforma pode agravar a realidade educacional do Ensino Médio, causando o seu desmonte e prejuízos para a formação dos jovens estudantes.

#### **5.4 As orientações do DC-GOEM para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais se inclui a Geografia, e para os Itinerários Formativos que contemplam esse componente**

Em apresentação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o DC-GOEM explicita que, em termos de organização curricular, o Ensino Médio não segue a lógica de seriação apresentada pelo Ensino Fundamental. Nele, a organização é chamada de recursiva, formulada com base nos pressupostos de Bruner (2006) relacionados ao currículo em espiral. Isso, por permitir desenvolver as competências e habilidades ao longo do curso, seja qual for a escolha feita pela escola ou rede de ensino na organização curricular. Essa “concepção compreende que as ideias devem ser elaboradas e reelaboradas em sucessivas aproximações, permitindo a construção de uma compreensão ampliada. Isso significa que as mesmas competências e habilidades podem ser trabalhadas de modo espiralado, em momentos diferentes ou em outros assuntos retornando em outra perspectiva” (GOIÁS, 2021, p. 452), o que implica a abordagem de determinados conteúdos/temas por diferentes campos do conhecimento e em diferentes momentos, inclusive de modo interdisciplinar.

Assim como na BNCC, na proposta curricular de Goiás há competências específicas para essa área, constituída por História, Geografia, Filosofia e Sociologia, que, resumidamente, se voltam à perspectiva de valorizar as discussões de cunho epistemológico e filosófico gerais da área; à análise da ocupação do espaço e à delimitação de Fronteiras e Territórios, com enfoque no papel dos agentes responsáveis por essas transformações; à abordagem acerca das relações entre sociedade e natureza em uma perspectiva socioambiental e de sustentabilidade; ao tratamento das relações de produção, capital e trabalho em uma perspectiva que permite entender a vida em sociedade, mediada pela política, a partir de ações individuais e coletivas; ao desenvolvimento de concepções e visões de mundo, valores e atitudes de combate às injustiças sociais, compromisso e respeito com as diversas manifestações humanas, contribuindo para que os estudantes desnaturalizem condutas, percebendo a desigualdade, o preconceito e a discriminação; e ao desenvolvimento da autonomia/ do protagonismo do estudante, ao abordar a participação nas decisões políticas de ordem coletiva, o respeito à diversidade e o fortalecimento da cidadania, ou seja, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação na sociedade e atuem nela de maneira crítica (GOIÁS, 2021).

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem por objetivo central desenvolver a autonomia do/a estudante para a participação social e a maior capacidade de abstração e de reflexão crítica, possibilitando a ampliação da sua compreensão sobre questões sociais, éticas e políticas e sua atuação fundamentada e crítica na vida pública, sem deixar de considerar seus lugares e identidades (GOIÁS, 2021, p. 459).

De modo geral, nessa área, espera-se que os alunos adquiram/desenvolvam noções de temporalidade, espacialidade, representações, relações de trabalho, tecnologia e poder, voltadas a sua formação integral e atuação na sociedade, a começar pela leitura, reflexão e percepção

crítica da realidade em que se inserem, pela capacidade de abstração (domínio teórico-conceitual), de questionamento e de construção de conhecimentos críticos, em função da busca constante da ética em toda ação social e do exercício da cidadania, em que a apropriação de conhecimentos historicamente construídos e acumulados por cada área do conhecimento é de fundamental importância (GOIÁS, 2021).

Para tanto, o trabalho do professor é uma dimensão fundamental. Aqui, vale destacar que o DC-GOEM faz referência ao “professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, e não a professores de disciplinas específicas. Diante disso, indaga-se: nas escolas goianas de Ensino Médio, não teremos mais professores específicos de Geografia? Teremos professores da área? Se formado em História, Filosofia ou Sociologia, o professor poderá ensinar Geografia, ou vice-versa? Se sim, atrevo-me a prever uma intensificação do trabalho docente, a acentuação da precarização/desqualificação do ensino desta área e a perda das identidades disciplinares.

No que se refere às competências, assim como a BNCC, para cada competência específica o Documento Curricular estabelece as habilidades a serem desenvolvidas. No entanto, diferente dela, especifica os objetivos de aprendizagem (definidos com base nos eixos cognitivos e nas competências e habilidades da Matriz de Referência de Ciências Humanas e Sociais do ENEM, de 2009) e os objetos de conhecimentos necessários para promover tais competências. Vemos mais uma vez, nesta pesquisa, o ENEM (exame em larga escala) definir o currículo do Ensino Médio, o que tende a engessar e controlar o trabalho docente, além de retirar sua autonomia e autoria no desenvolvimento curricular (APPLE, 2001) e reduzir espaços de contextualização do ensino.

Em análise, em termos de habilidades, de objetivos de aprendizagem e de objetos de conhecimento, o DC-GOEM contempla, para cada competência específica, teorias, conceitos, linguagens e perspectivas de cada campo do conhecimento dessa área: geográficos, históricos, sociológicos e filosóficos, não especificando a identidade de cada um deles, suas histórias, objetos, métodos.

Por meio de uma leitura minuciosa dos objetivos de aprendizagem, foi possível identificar as seguintes capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, alcançadas pelo ensino de Geografia: i) utilizar conhecimentos cartográficos, de localização e orientação geográfica para distinguir a dinâmica territorial, populacional e as relações socioeconômicas e ambientais que permitiram o desenvolvimento da humanidade; ii) identificar circunstâncias geográficas das matrizes conceituais decoloniais: etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento; iii) utilizar documentos geográficos, gráficos,

mapas e tabelas para compreender-se como agente social diante dos processos sociais e seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos, ambientais e humanos; iv) analisar diversos fatos e fenômenos em diferentes temporalidades e espaços; v) investigar dinâmicas socioespaciais e territoriais de diferentes sociedades; vi) compreender variadas transformações socioespaciais provocadas pelos homens; vii) entender o processo de formação/ocupação territorial e das territorialidades de diferentes lugares, incluindo de municípios goianos; viii) utilizar a linguagem cartográfica de forma crítica e reflexiva nas diversas práticas sociais; ix) compreender e se posicionar criticamente em relação a diferentes processos sociais, econômicos, culturais e políticos; x) dominar os conceitos de território, fronteiras, Estado, desemprego estrutural, precarização do trabalho e informalidade; xi) estabelecer relações escalares entre diferentes fatos e fenômenos; xii) utilizar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros, que contribuem para o raciocínio geográfico no processo de análise e compreensão espacial; xiii) compreender múltiplos elementos, fatores e fenômenos em diferentes escalas, estabelecendo relações com o seu espaço de vivência; xiv) perceber como a tecnologia/ meio técnico científico tem influenciado na evolução dos processos de produção e reprodução do espaço geográfico; xv) compreender a dinâmica socioambiental e cultural na produção do espaço geográfico global; xvi) analisar e problematizar as questões ambientais variadas; xvii) identificar a relação ser humano-natureza predominante em diferentes modelos socioeconômicos e suas implicações na organização espacial, no desenvolvimento dos lugares e na sua degradação; xviii) identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos; xix) analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica e relacionando-os com questões do seu cotidiano, posicionando-se quando necessário; xx) compreender os impactos do desenvolvimento tecnológico na organização do mundo do trabalho e na organização espacial; xxi) caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho (organização socioespacial) próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos; xxii) analisar de modo crítico as diversas questões ligadas ao trabalho, para posicionar-se e propor soluções de equidade; xxiii) construir a partir de fontes e estudos geográficos a ética, a cidadania, a solidariedade e o respeito, questionando toda e qualquer forma de preconceito, discriminação, injustiça, desrespeito e opressão; xxiv) desenvolver ações

capazes de promover a democracia, a cidadania e a redução das desigualdades sociais em nosso país a partir de fontes e estudos geográficos; xxv) construir uma visão crítica sobre o papel dos organismos internacionais no contexto dos Direitos Humanos; xxvi) e analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira, propondo medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa, democrática e inclusiva.

Nas análises correspondentes ao grupo de objetos de conhecimentos dessa área, entendidos pelo DC-GOEM como conteúdos, conceitos e processos, foram encontrados os seguintes objetos geográficos, demonstrados no Quadro 27, ou que podem ser explorados pela Geografia por sua espacialidade ou espacialização, ou, ainda, por comporem o rol de aportes teóricos e metodológicos dessa ciência:

**Quadro 27 – Objetos de conhecimento ligados à Geografia, contidos no DC-GOEM.**

A Divisão Internacional do Trabalho (DIT) e a organização do espaço mundial; A produção do espaço político; Brasil: biomas e formações vegetais; Cartografia; Classificação e situação atual de Biomas e formações vegetais; Concentração de renda e desigualdades sociais; Conferências Ambientais; Consumismo; Cultura e Globalização; Cultura material e imaterial; Democracia e promoção da cidadania; Demografia; Desemprego Estrutural; Desenvolvimento sustentável; Diferenças salariais; Dinâmica territorial e populacional dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais; Diversidade cultural em Goiás; Economia brasileira, globalização e desigualdade; Energia no Brasil; Escala geográfica; Escravidão; Espaço geográfico e paisagem; Espaço Mundial; Estratificação social; Geografia da População Brasileira; Geopolítica dos recursos naturais; Geopolítica Mundial; Globalização e movimentos sociais; Guerra Fria; História de Goiás, Colonização e Bandeiras; Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos, Ciganos; Matriz energética e fontes alternativas; Meio ambiente; Meio técnico-científico; Meio urbano; Mercadoria, preço, valor de uso e valor de troca; Modelos Econômicos; Modo de Produção Capitalista; Movimentos populacionais; Movimentos sociais; Movimentos sociais no Brasil; Mundo Contemporâneo; Mundo do Trabalho; Neoliberalismo; Organismos Internacionais; Origens do Sistema Capitalista; Primeira Guerra Mundial; Problemas ambientais; Processos de ocupação do território brasileiro; Produção do espaço geográfico; Racismo; Região(ões); Relevo, Hidrografia, Solo, Clima, Vegetação; Segunda Guerra Mundial; Servidão; Subjetividade; Taylorismo e Fordismo; Temas Decoloniais; Temática ambiental; Territórios e Fronteiras em Goiás; Territórios; Trabalho e emprego; Trabalho infantil; Trabalho livre; Trabalho rural e urbano; Transformações das paisagens naturais; Transformações do mundo do trabalho; Unidades de conservação; Vegetação e os impactos do desenvolvimento.

Fonte: GOIÁS, DC-GOEM (2021).

Em termos teóricos e conceituais, as Ciências Humanas e Sociais foram diluídas, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades específicas e a interdisciplinaridade. Nesse processo, embora contemple diversos e importantes temas e conteúdos, além de alguns conceitos e princípios geográficos, e apresente perspectivas crítica e humanista de formação, o DC-GOEM esvazia o arcabouço teórico-metodológico da ciência geográfica, minimiza seus conteúdos e/ou sonega conhecimentos/aportes centrais desse campo, especialmente por não mencionar os conceitos fundantes e as categorias da Geografia, nem reconhecê-los enquanto vias/instrumentos de análise e interpretação do espaço/ da realidade. Germano, Pereira e Braga (2021) corroboram essa compreensão, ao afirmarem que, com a Reforma do Ensino Médio, a

Geografia ficou aquém do seu potencial pedagógico, tendo seu conteúdo restringido e diluído a uma perspectiva de integração curricular, que pode comprometer fortemente a leitura de mundo, a atuação e a intervenção dos estudantes.

As análises não permitiram compreender os objetos de estudo de cada ciência, nem o método para o ensino e a aprendizagem dessa área. Embora o DC-GOEM apresente pressupostos da concepção socioconstrutivista e perspectivas crítica e humanista de formação, não explicita qual(is) é/são a(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s) da Geografia a que se vincula(m). Se o currículo orienta as práticas de ensino, essa informação deveria constar, com clareza, no Documento Curricular Referência da rede goiana, a fim de viabilizar os objetivos preestabelecidos. Ademais, se a proposta visa à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, a especificação das identidades disciplinares é fundamental, pois, para que haja a interdisciplinaridade, por exemplo, é preciso considerar o robusto arcabouço teórico-metodológico e/ou as especificidades das disciplinas.

O ensino de Geografia, não isolado disciplinarmente, é contemplado nos Itinerários Formativos do Currículo Referência da rede estadual de educação de Goiás, que, como já dito, consistem no Núcleo formado por componentes curriculares eletivos (de escolha dos estudantes). No DC-GOEM, são apresentadas propostas de Itinerários por área do conhecimento, sendo os das Ciências Humanas e Sociais: i) Ser jovem; ii) e Toda forma de poder.

O Itinerário Ser jovem “aborda habilidades e competências que tratam dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos das juventudes no Mundo, no Brasil e em Goiás” (GOIÁS, 2021, p. 512). Para tanto, utiliza os conhecimentos da Área para solução de conflitos cotidianos e os conhecimentos sobre direitos das juventudes para mediar e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais de seus espaços de vivências. O segundo Itinerário, Toda forma de poder, “trata das relações de poder no decorrer dos processos históricos, desenvolvendo habilidades e competências vinculadas aos temas como democracia, autoritarismo, relações políticas e processos históricos de dominação” (GOIÁS, 2021, p. 512), de modo que os estudantes compreendam as implicações das relações de poder na sociedade e intervenham nelas a partir de uma participação política consciente e democrática.

Além desses, são apresentadas propostas de Itinerários Formativos integrados: i) Ciências Humanas e Sociais com Ciências da natureza e suas tecnologias: Agropecuária: história, processos econômicos e tecnológicos em Goiás; ii) Matemática e suas tecnologias com Ciências Humanas e Sociais: Matematicidades; iii) e Ciências Humanas e Sociais com Linguagens e suas tecnologias: Viagem ao redor de Mama Gaia.



O Itinerário Agropecuária estuda a expansão da atividade agrícola em Goiás, com destaque para a agropecuária e suas implicações na produção e transformação do espaço ambiental, social, geográfico e histórico desse estado. Seu objetivo é explorar a temática por meio de diversos processos de naturezas geográfica e histórica, assim como dos seus aspectos físicos, químicos e biológicos, tendo em vista a sustentabilidade (GOIÁS, 2021).

O Itinerário Matematicidades tem como objeto de estudo as cidades/questões urbanas, em seus aspectos históricos, geográficos, matemáticos/estatísticos, sociológicos e filosóficos. A finalidade da proposta é possibilitar aos estudantes a compreensão crítica do conceito de cidade, o conhecimento da história e a percepção de sua cidade em diversas dimensões, a compreensão do processo de urbanização e do crescimento das grandes metrópoles e megalópoles, o conhecimento do sistema de redes urbanas e da hierarquia urbana, a análise do planejamento urbano, da ocupação sustentável e justa do espaço urbano, a proposição de soluções de infraestrutura que viabilizem o uso desse espaço, a análise crítica dos serviços públicos ou privados oferecidos na cidade e a percepção da importância das principais questões urbanas que envolvem sua qualidade de vida e o seu cotidiano, compreendendo o seu papel na construção da cidade (GOIÁS, 2021).

O Itinerário integrado Viagem ao redor de Mama Gaia pretende dar visibilidade às figuras femininas em suas múltiplas identidades, de modo a contribuir para o processo de empoderamento de jovens estudantes em sua formação humana, crítica e integral, assim como na redução dos efeitos da desigualdade de gênero (a violência contra a mulher), envolvendo a educação e a conscientização de todos.

Na análise das proposições teórico-metodológicas desse Itinerário, a perspectiva crítica de formação presente nele despertou a minha atenção. O estudo dos seguintes objetos de conhecimento é proposto: i) As raízes históricas dos movimentos feministas: aspectos, sociais, políticos e econômicos; ii) O feminismo e o Estado de Direito: histórico legislativo e lutas pela igualdade de direitos; iii) Sexo, raça e Classe: estudos sociológicos sobre o movimento feminista no Brasil, LGBTQIA+fobia, misoginia e discursos machistas; iv) Dados estatísticos em Goiás, Brasil e no mundo: paralelos da violência de gênero e feminicídio; v) Processos Históricos: Movimentos Sociais e populares no Brasil Contemporâneo; vi) Ditadura Militar no Brasil: as mulheres que ousaram lutar; vii) Ondas do Feminismo: raízes e concepções teóricas sobre este processo histórico; viii) Quem são elas? Representações do feminino (negro, indígena e branco) nas mídias, esporte, artes, ciências, livros, publicidade, novelas; ix) Como o aborto é visto no Brasil e no mundo? x) A reprodução da força de trabalho na economia global e a revolução feminista inacabada; xi) Mudanças no modelo de organização familiar – mulheres

chefes de família; xii) Figuras femininas (inter)nacionais e goianas; xiii) Marxismo, Feminismo Radical e Sociologia: princípios de uma fundamentação teórica para os feminismos; xiv) Práticas de violência e silenciamento; xv) Efeitos dos problemas familiares no desempenho escolar do/a estudante (assédio, alcoolismo, drogas, violência doméstica); xvi) História de mulheres quilombolas indígenas no território nacional e em Goiás, resistência no período colonial e/ou contemporâneo (quilombo dos Palmares, comunidades indígenas), pluralidades linguísticas e socioculturais, origens e memórias; xvii) Esfera (inter)nacional – formação histórica de comunidades de povos refugiados ou daquelas populações que vivem a situação de exílio ocasionada por questões políticas, religiosas e culturais que cerceiam a liberdade e direitos da mulher em múltiplas identidades; xviii) Movimentos Sociais relacionados ao tema aborto; xix) Necropolítica, violência obstétrica, Direitos Cívicos, Políticos e Sociais; xx) e Estratégias de combate à violência de gênero e feminicídio: o que já existe? Novos empreendimentos? (GOIÁS, 2021). Compreende-se que tais temas e conteúdos configuram-se enquanto instrumentos intelectuais de luta, libertação/emancipação feminina e de produção de humanidade, em que a participação da Geografia pode ser significativa.

O estudo das orientações do DC-GOEM para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e para os Itinerários Formativos que contemplam a Geografia provoca muitas inquietações, sobretudo ao se observar a negação de conhecimentos importantes para a formação dos sujeitos, o aniquilamento/ a perda de conteúdos geográficos, a descaracterização dessa ciência, o retrocesso no campo da Geografia Escolar e o empobrecimento da proposta de ensino para o Ensino Médio, que podem afetar o desenvolvimento dos escolares, especialmente no processo de compreensão do mundo contemporâneo em suas complexas espacialidades e no exercício da cidadania. Além disso, outros motivos de inquietação são: i) o fato de a referida proposta curricular apresentar temas ousados, que, certamente, por lacunas na formação, os professores terão dificuldade em abordar; ii) a incompreensão da proposta a ser implementada, pelos profissionais das escolas; iii) e a provável inviabilidade de sua implementação (trabalho interdisciplinar, ausência de processos formativos consistentes orientados aos fins preestabelecidos, condições físicas e estruturais inadequadas).

### **5.5 Os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio na organização curricular do CEPI (2022): a Geografia em questão**

No CEPI, com a implementação do novo Ensino Médio, iniciada em 2022 (nas turmas da 1ª série), a organização curricular ficou como demonstrada no Quadro 28:

**Quadro 28 – Matriz Curricular do CEPI – novo Ensino Médio (2022).**

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	I LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160
		Arte	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	1	40	1	40
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	80	1	40	1	40
	II CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	1	40	1	40	1	40
		Química	1	40	1	40	1	40
		Biologia	1	40	1	40	1	40
	III MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	4	160	4	160
	IV CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	1	40	1	40	1	40
		Geografia	1	40	1	40	1	40
		Filosofia	1	40	1	40	-	-
		Sociologia	1	40	-	-	1	40
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>17</b>	<b>680</b>	<b>17</b>	<b>680</b>
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS/ INTEGRAÇÃO CURRICULAR	ATIVIDADES INTEGRADORAS	Eletivas I	2	80	2	80	2
Eletivas II			2	80	2	80	2	80
Protagonismo Juvenil			2	80	2	80	2	80
Estudo Orientado I			2	80	2	80	2	80
Estudo Orientado II			2	80	1	40	2	80
Projeto de Vida			2	80	2	80	-	-
<b>SUBTOTAL</b>			<b>12</b>	<b>480</b>	<b>11</b>	<b>440</b>	<b>10</b>	<b>400</b>
APROFUNDAMENTO CURRICULAR		Trilha Integradora (Ciências da Natureza e Matemática) Práticas Experimentais 1ª série: 2 Matemática; 1 Física; 2 Biologia; 1 Química 2ª série: 1 Matemática; 2 Física; 1 Biologia; 2 Química 3ª série: 1 Matemática; 1 Física; 1 Biologia; 1 Química	6	240	6	240	4	160
		Trilha Integradora (Ciências Humanas e Linguagens) Preparação Pós-Médio 1ª série: 1 História; 1 Geografia; 1 Filosofia; 1 Sociologia; 2 Língua Portuguesa; 1 Língua Estrangeira 2ª série: 1 História; 1 Geografia; 1 Filosofia; 1 Sociologia; 1 Língua Portuguesa; 2 Língua Estrangeira 3ª série: 2 História; 2 Geografia; 2 Língua Portuguesa; 1 Língua Estrangeira	7	280	7	280	7	280
		Trilha de Ciências da Natureza: Biologia; Física; Química	0	0	4	160	7	280
		Trilha de Ciências Humanas: História; Geografia; Filosofia; Sociologia						
		Trilha de Matemática						
		Trilha de Linguagens: Língua Portuguesa; Arte; Inglês; Educação Física						
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>13</b>	<b>520</b>	<b>17</b>	<b>680</b>	<b>18</b>	<b>720</b>
CARGA HORÁRIA FINAL	<b>SUBTOTAL</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>28</b>	<b>1120</b>	<b>28</b>	<b>1120</b>	
	<b>TOTAL GERAL (aulas de 50 min)</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	

Fonte: Documento disponibilizado pelo gestor do CEPI estudado (2022).

Pela Matriz, percebe-se que a Geografia, no Núcleo de Formação geral básica, foi mais estreitada do que nas escolas de tempo parcial, tendo os estudantes apenas uma aula por semana em cada série, com a promessa de aprofundamento dos conhecimentos geográficos/ das aprendizagens por meio de Trilhas, componentes curriculares do Núcleo Itinerários Formativos. Tal estreitamento impõe a diminuição de oportunidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e pode acarretar o desmantelamento do ensino de Geografia que vinha sendo desenvolvido na instituição, cuja organização curricular permitia ampliação e diversificação da formação geográfica, até mesmo o enriquecimento, o aprofundamento e o desdobramento de conhecimentos, melhorando a sua qualidade com aprendizagens significativas.

É possível que, sem tempos e espaços suficientes para uma formação básica no Núcleo de Formação geral, tal formação ocorra de forma aligeirada na segunda parte curricular, por seu tempo reduzido, eliminando os espaços de ampliação e diversificação de temas e conteúdos geográficos, que são significativos e valiosos, como disseram os estudantes. Por constituir-se um Núcleo de Aprofundamento e Flexibilidade, também é possível que o ENEM, referência na definição das habilidades e dos objetos de conhecimento para o Ensino Médio, os vestibulares e as avaliações em larga escala de Goiás retirem a liberdade de atuação do professor e a personalização curricular, ao definirem o que deve ser aprofundado e trabalhado ao longo do curso, em função da melhoria do desempenho dos discentes/ da escola nesses exames.

Nesta pesquisa, o tempo foi compreendido como uma dimensão fundamental no processo de formação (BRAGANÇA, 2014; HARGREAVES, 2014). Assim, foi considerado como condição para o processo de ensino-aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2011) de Geografia e o desenvolvimento dos estudantes, sendo também oportunidade para a realização desse processo. Logo, entende-se que tempos insuficientes/estreitos, sobretudo à formação básica, como imposto pela Reforma, afetam a aprendizagem e a formação dos estudantes. Neste caso, o tempo reduzido configura-se como horizonte de limitação, pois tende a inibir o processo formativo.

Por essas questões, há o entendimento de que a proposta analisada pode provocar o aligeiramento da formação da juventude e reforçar a dualidade da educação pública, que a meu ver confronta o direito dessa juventude de se apropriarem de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade no sentido de construir sua humanidade e desenvolverem a consciência crítica da realidade.

Em resumo, nas análises deste capítulo, que visou a debater as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação dos estudantes do CEPI, foi evidenciado que o novo arranjo do Ensino Médio, no Brasil, tende a provocar o estreitamento,

a minimização e o empobrecimento da formação básica dos estudantes, causando danos em seu processo de desenvolvimento. Isso se dá pelo ataque à formação humanista, pela concepção reducionista impressa na Reforma, pela perda de direitos, pela negação à ciência, pelo estreitamento curricular e/ou sonegação de conhecimentos e pelo discurso sedutor de flexibilização curricular e interdisciplinaridade.

Em Goiás, à luz das referências da BNCC, das DCNEM's e da Lei nº 13.415/2017, o novo Ensino Médio, embora com roupagens novas, retoma e acentua o caráter dualista desta etapa, assim como tende a fragilizar/minimizar/arruinar a formação geral básica, ao reduzir tempos e espaços de campos do conhecimento fundamentais ao desenvolvimento dos estudantes, como as Ciências Humanas e Sociais, que contribuem fortemente para o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação cidadã, e ao dividir o tempo de formação básica com a profissionalização desses sujeitos, para atender um projeto de ampliação e flexibilização curricular voltada a interesses econômicos/mercadoológicos.

Isso se torna ainda mais preocupante quando tal projeto, que tem perspectivas, orientações e participação de agentes neoliberais, autoriza a ampliação da carga horária via EaD – podendo, ao acentuar o acesso desigual ao conhecimento, tornar-se um modelo excludente de educação e precarizá-la – e o esvaziamento do Núcleo de Formação geral básica, para atender tais demandas. Diante desta realidade, não restam dúvidas de que presenciamos o desmonte e/ou a deformação do Ensino Médio brasileiro que, em seu desenho atual, pode acarretar prejuízos formativos e acentuação das disparidades já existentes.

No que se refere à Geografia, evidenciou-se, com a atual organização curricular de Goiás, a perda de tempos na Educação Básica e a imposição de restrição no acesso ao conhecimento geográfico, passível de acarretar estreitamento no ensino dessa ciência, formação rasa/insuficiente e, mais uma vez, danos/perdas formativos(as). Também foi evidenciado, no âmbito da prescrição que projeta a organização por área do conhecimento, o esvaziamento do arcabouço teórico-metodológico da ciência geográfica e/ou sonegação de conhecimentos/aportes centrais desse campo, como os seus conceitos fundantes e categorias, que são essenciais para a leitura, compreensão e intervenção social.

No que tange à organização curricular por área do conhecimento, cumpre dizer que o DC-GOEM apresenta uma proposta diversificada e com perspectivas crítica e humanista de formação, inclusive para os estudos geográficos na parte dos Itinerários Formativos. Ainda assim, há aspectos preocupantes, como o foco em temáticas integradas que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades, a referência ao professor da área e não ao professor de Geografia (o que sinaliza a intensificação do trabalho docente e crise na docência),

a possível descaracterização ou perda das identidades disciplinares por meio da diluição dos seus conteúdos em nome de uma perspectiva integrada, e a acentuação da precarização do ensino desta área.

De modo específico, a Reforma goiana impôs o estreitamento do ensino de Geografia no âmbito da Formação geral, ao reduzir as possibilidades/oportunidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos discentes, podendo afetar a leitura, compreensão e capacidade de intervenção social desses sujeitos. Além disso, provoca o seu empobrecimento/esvaziamento e prejuízos formativos aos estudantes do CEPI.

No entanto, tendo por referência essa realidade e a competência dos professores, é possível projetar outros rumos: i) o uso qualitativo do pouco tempo que possuem para desenvolver um ensino de Geografia potente, que tenha sentido para os alunos; ii) e a luta pela revogação dessa Reforma (ou por nova e consistente reforma), em prol de uma escola pensada e construída especialmente pelos professores e pelos estudantes. Enfim, fica como indicação de pesquisas futuras a seguinte questão: na prática, quais os rumos da Geografia no Ensino Médio, pós Reforma, e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem?

Tendo por referência os resultados desta pesquisa e a constatação de que tempo, espaço e práticas são dimensões/elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e de formação dos estudantes, cabe enfatizar que a educação de qualidade não se efetiva sem tempos e espaços suficientes e sem potentes práticas de ensino. De igual modo, não se efetiva com ataques ao conhecimento/ às ciências, com o esvaziamento/estreitamento da formação básica, com a depreciação de determinados campos do conhecimento e a centralidade de outros, com a lógica econômica/mercadológica orientando o trabalho da escola. Por tudo isso, torna-se necessária a luta pela valorização da Geografia Escolar, pois ela contribui fortemente para a formação plena dos indivíduos e para a construção de novas sociedades e novo modelo civilizatório, com mais humanidade, igualdade, justiça, democracia e cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o ensino de Geografia no contexto da escola de tempo integral à luz da política de educação em tempo integral do estado de Goiás. A tese defendida foi a de que tempos, espaços e práticas são dimensões fundamentais e que influem no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, por serem tanto horizontes de possibilidades (facilitadores) quanto de limitações (inibidores) nesse processo; portanto, tempos e espaços estruturados, dotados de possibilidades educativas, e potentes práticas docentes contribuem para a formação dos estudantes.

Esta Tese tem seu caráter inédito quando se debruça sobre a realidade específica do ensino de Geografia desenvolvido em um Centro de Ensino em Período Integral localizado na cidade de Formosa-GO e, pelas análises, constata-se que o tempo, o espaço e as práticas docentes são aspectos fundamentais do processo formativo nesse campo disciplinar, evidenciando as possibilidades da ETI para a formação geográfica e da Geografia para a formação plena dos indivíduos. Por isso, ela traz contribuições importantes para a Geografia Escolar e para a educação, de modo geral, ao mostrar a importância/ o valor desses elementos para o ensino e a aprendizagem, sobretudo no contexto de Reforma do Ensino Médio brasileiro.

O ponto de partida desta pesquisa foi a realidade empírica, com a observação de um ensino de Geografia diferenciado desenvolvido em uma escola de tempo integral, que em suas aparências parecia dinâmico, amplo, diversificado, potente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens escolares, o que possivelmente se relacionava ao modelo educacional adotado pelo estado de Goiás, em sua política de tempo integral, e às dinâmicas de trabalho dos professores.

Como discutido, as práticas pareciam se diferenciar de muitas ainda realizadas em escolas brasileiras – inclusive de práticas já vivenciadas ao longo das minhas trajetórias acadêmica e profissional, muitas de cunho puramente tradicional, desinteressantes, inconsistentes e sem sentido aos escolares –, e poderiam estar contribuindo para a melhoria dos índices educacionais da instituição, após a implementação do tempo integral. O interesse pela investigação aumentou com o ataque à Geografia ocasionado pela Reforma do Ensino Médio que, orientada por princípios economicistas, sinalizava perda de tempo e espaço dessa ciência na Educação Básica e, com isso, o desmantelamento daquele ensino, a partir da redução de sua carga horária, e danos formativos.

Tendo por referência essa motivação e problemática, as questões que orientaram a construção desta pesquisa foram: a que está relacionada a dinâmica de trabalho dos professores

de Geografia daquele CEPI? Há relação com a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Goiás? A implementação da educação em tempo integral na instituição repercutiu no processo de ensino-aprendizagem? Se sim, em que medida e por meio de quais inovações? Qual a estrutura e as potencialidades daquela Geografia Escolar? Quais são as percepções dos estudantes sobre a mesma? Quais as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação desses sujeitos? O objetivo geral do estudo foi o de compreender a dinamicidade do ensino de Geografia daquele CEPI e a que aspectos ela estava relacionada, com enfoque na maneira como a implementação do tempo integral na instituição repercutiu no processo de ensino-aprendizagem dessa ciência, em suas potencialidades e no modo como a Reforma do Ensino Médio pode afetá-lo. Já os objetivos específicos ligaram-se diretamente a cada uma das questões norteadoras do trabalho.

Cumprir dizer que, em razão da natureza do problema de pesquisa, também busquei transformar este trabalho em instrumento de enfrentamento e resistência aos ataques neoliberais à ciência geográfica, mostrando que a Geografia é necessária, insubstituível e útil à formação básica e ao desenvolvimento dos estudantes e, por isso, deve obter a mesma importância dos demais campos do conhecimento, não ocupando lugar secundário/periférico nos currículos da Educação Básica e no processo formativo.

Com a finalidade de conhecer o objeto para além da realidade aparente, descobrindo a que ela está relacionada e, assim, chegar a uma compreensão mais consistente da mesma, diferentes fontes de pesquisa foram utilizadas, sendo as informações e os dados analisados à luz da técnica análise de conteúdo e da Técnica da Triangulação de fonte de dados.

A primeira fonte de investigação foi o Currículo Referência de Goiás (2012), com o propósito de compreender a proposta de ensino de Geografia para o Ensino Médio da rede estadual de educação, enfatizando suas orientações teóricas e metodológicas. A pesquisa documental evidenciou que os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo Referência, documento norteador das práticas escolares, dialogam com as perspectivas Histórico-Cultural e Crítica de educação, e referem-se aos aportes e fundamentos centrais da ciência geográfica. Todavia, apresenta algumas fragilidades, tais como: i) abordagens rasas, generalistas ou pouco esclarecedoras, o que forçou a busca de outros documentos curriculares para a compreensão de suas proposições; ii) e organização curricular bimestralizada, configurando o currículo como instrumento definidor do trabalho escolar.

Diante dessas evidências, foram destacadas as potencialidades das perspectivas educacionais socioconstrutivista e crítica para o ensino de Geografia, considerando-as como



adequadas e necessárias à formação dos estudantes, principalmente pela valorização da atividade, da aprendizagem significativa, da interação, das mediações, da variedade metodológica, da contextualização, da formação conceitual, dos conhecimentos cotidianos, da integração curricular, assim como pelas expectativas de formação cidadã (que inclui a tomada de atitudes) e/ou de democratização e humanização da sociedade, por intermédio da Geografia enquanto um poderoso instrumento de transformação social.

Diante da organização bimestralizada, cuja seleção de conteúdos dava-se a partir das Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Exame Nacional do Ensino Médio, foi discutida a questão de que o currículo referência é uma bússola para a prática educativa, não sua ferramenta definidora, ainda mais tendo em vista as avaliações externas. Enquanto instrumento definidor, com perspectiva produtivista, ele controla, engessa e aliena sobretudo o trabalho do professor, que perde, nesse processo, sua autonomia e/ou liberdade de ensinar (APPLE, 2001; SACRISTÁN, 2000). O meio apresentado para a superação desse problema é a luta docente, de forma inteligente, em prol do trabalho autoral, da efetivação de sua autonomia e de mais participação no processo de elaboração do currículo prescrito/referência.

Ao buscar compreender a dinâmica de trabalho do CEPI e os efeitos da integralização escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, que ocorreu por meio de entrevistas com os professores dessa disciplina e de pesquisa documental, inicialmente deparei-me com uma escola de Ensino Médio com modelos pedagógico e de gestão diferenciados, que se desdobram em organização, funcionamento, filosofia, funções, currículo, metodologias, avaliação, pedagogia e princípios escolares específicos.

Na conversa com os professores, com o intuito inicial de caracterizá-los, muitas questões surgiram, que não puderam ser aprofundadas em razão dos limites estabelecidos para este trabalho, mas cabe retomá-las aqui por serem férteis para estudos futuros. São elas: i) a relação entre as condições socioeconômicas e a opção pelos cursos de licenciatura; ii) a influência de um bom professor de Geografia da Educação Básica na escolha do curso em nível superior; iii) o perfil, especialmente a didática, do professor formador e seus desdobramentos na atuação do professor na escola; iv) os dilemas das licenciaturas brasileiras e da formação continuada; v) a desvalorização profissional; vi) a exaustiva jornada de trabalho do professor da Educação Básica; vii) os investimentos insuficientes na educação pública; viii) as coordenações pedagógicas como espaços de formação continuada; ix) a potencialidade do professor-pesquisador para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; x) a solidão

pedagógica de professores na Educação Básica (falta de respaldo/suporte pedagógico); xi) e a escola de tempo integral como possibilidade de melhoria da qualidade educacional.

De modo geral, a pesquisa revelou dois professores experientes, sensíveis, críticos, dinâmicos, que se identificam com a profissão e a área em que atuam, cujas trajetórias acadêmicas e profissionais foram marcadas por desafios que contribuíram para a construção de suas identidades docentes, que repercutem em seus trabalhos. No que diz respeito ao modelo de educação em tempo integral e a dinâmica de trabalho do CEPI, os professores os avaliam positivamente, destacando seus princípios, metodologias e a organização pedagógica, assim como o trabalho geral desenvolvido pela instituição.

De modo mais específico, destacaram que tal modelo de educação possibilita: i) maior interação entre os sujeitos e criação de vínculo afetivo entre eles e a escola, possibilitadas pela atuação multidisciplinar dos docentes, pela Pedagogia da Presença, pela Tutoria e pela jornada integral dos estudantes e dos professores; ii) a reconstrução pessoal e profissional, sobretudo pela organização do trabalho pedagógico, das metodologias e dos princípios escolares; iii) e a ampliação dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento dos escolares.

Esses profissionais também consideram que a melhoria da qualidade da educação da instituição está relacionada ao bom trabalho desenvolvido pelos docentes. Entretanto, queixaram-se da falta de infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades, levando-me ao entendimento de que a ampliação e melhoria dos espaços físicos e das condições de trabalho da escola, de modo geral, não ocorreram na mesma proporção da ampliação do tempo e das funções escolares. Defendeu-se, nesta parte do trabalho, que os investimentos na escola de tempo integral sejam compatíveis com sua jornada e a responsabilidade que lhe é atribuída.

No diálogo com os docentes, apareceram outras questões tais como a que indica que as avaliações engessam e controlam o seu trabalho, que a dedicação exclusiva do professor é necessária numa escola de tempo integral, que o processo interacionista e a afetividade são essenciais à aprendizagem e que a integralização escolar ampliou qualitativamente os tempos e espaços de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional do CEPI. Para eles, o tempo foi uma dimensão importante nesse processo, assim como a organização e a integração curricular, a atuação multidisciplinar, as variadas possibilidades de intervenções no processo formativo dos escolares, a diversificação das atividades e a boa atuação da equipe. Tais evidências atestam que tem ocorrido uso adequado/qualitativo dos tempos escolares, os quais têm se configurado como horizonte de possibilidades na instituição.

Nesta pauta das entrevistas, surgiram outras questões que podem ser investigadas futuramente: i) o papel da gestão e a participação dos pais na melhoria da qualidade da educação escolar; ii) a importância da dedicação exclusiva do professor em única escola à melhoria do processo de ensino-aprendizagem; iii) a liberdade/autonomia do professor na definição do currículo e seus desdobramentos na aprendizagem; iv) a rigidez e inflexibilidade nos processos avaliativos e suas implicações no desenvolvimento dos estudantes; v) a insuficiência de recursos didático-pedagógicos em escolas de tempo integral; vi) os desafios enfrentados pelos alunos com necessidades especiais na escola de tempo integral; vii) a potencialidade do tempo integral no desenvolvimento de projetos, no trabalho interdisciplinar e na construção de conhecimentos; viii) e a dualidade ou a falta de identidade do Ensino Médio brasileiro.

Em relação aos efeitos da integralização da escola no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, os professores citaram: i) a criação de espaço próprio ao ensino de Geografia (sala temática), que possibilita a dinamização das aulas e favorece uma aprendizagem significativa; ii) a formação geográfica mais contextualizada, oportunizada pela atuação multidisciplinar e a dedicação exclusiva, que facilitam a interação, a aproximação e melhor conhecimento dos alunos (seu dia-a-dia, suas vidas, seus mundos experienciais, suas geografias), o que propicia o relacionamento dos conteúdos trabalhados com as realidades vividas e os espaços desses sujeitos, tornando-os significativos; iii) a ampliação do processo de ensino-aprendizagem de Geografia, que se deu pelo regime de dedicação exclusiva e a atuação docente em outros componentes curriculares no âmbito do Núcleo Diversificado, assim como pela viabilidade da realização de parcerias com outros professores e do trabalho interdisciplinar, tornando as aulas diferenciadas e motivadoras/atraentes, inclusive pela própria liberdade dos professores na construção e desenvolvimento curricular na parte diversificada; iv) e melhoria da qualidade da aprendizagem, conduzindo-me à consideração de que a ampliação de tempos e espaços escolares repercutiu em mais e melhor aprendizado em Geografia, caracterizando esses elementos enquanto horizontes de possibilidades, ou facilitadores da formação.

Nesta parte do trabalho, embora com as limitações do contexto pandêmico, sobretudo pelo impedimento de realização da pesquisa de campo, que permitiria vivenciar essa realidade relatada pelos professores, foi possível perceber que tempos, espaços e o trabalho docente são elementos importantes/fundamentais para a aprendizagem geográfica e a formação dos jovens escolares.

Cumprido dizer que, embora o modelo de educação em tempo integral do CEPI tenha propiciado ampliação das possibilidades educativas e melhorias educacionais e/ou formativas, foram encontradas algumas fragilidades. As análises revelaram princípios neoliberais nos

documentos, com ênfase na perspectiva produtivista/eficientista, que provocam a intensificação e precarização do trabalho docente a partir da ampliação de sua jornada e de suas funções e/ou responsabilidades à luz de lógicas que visam ao alinhamento da formação da juventude aos preceitos mercadológicos/econômicos. No entanto, a identificação de tais perspectivas não me impediu de destacar suas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, explorando suas potencialidades, especialmente após os professores revelarem que a integração escolar oportunizou a ampliação e o enriquecimento desse processo.

No capítulo em que me debrucei sobre o ensino de Geografia por meio de entrevistas com os professores e de pesquisa documental com as atividades desenvolvidas por eles e seus planos e projetos de ensino, os resultados revelaram um ensino diversificado, dinâmico e ampliado, tanto em termos de organização curricular quanto de processos didático-pedagógicos, levando à percepção de que a dinâmica de trabalho desses profissionais relaciona-se às suas personalidades/ aos seus perfis docentes (concepções, propostas, práticas) e ao modo de implementação do modelo de educação da instituição (ampliação estruturada e qualitativa dos tempos e espaços escolares). No caso analisado, essas condições propiciaram a ampliação de oportunidades de ensino e de aprendizagem em Geografia, enriquecendo/potencializando esse processo. O estudo evidenciou, também, o enfrentamento de problemas pelos docentes que repercutem no processo de ensino-aprendizagem, agravados no contexto de pandemia da Covid-19.

Em busca dos elementos/aspectos potentes para o processo de ensino-aprendizagem, no modelo de educação da instituição, foram encontrados os tempos e espaços curriculares que possibilitam uma formação geográfica mais consistente (Núcleo Diversificado: Eletivas, Prática de Laboratório, Preparatório Pós-Médio, Estudo Orientado II), espaços com oportunidades de desenvolvimento de práticas mais significativas (Sala ambiente/temática, Laboratório, Eletivas, Prática de Laboratório) e as concepções e metodologias pedagógicas que enfatizam a construção ativa e integrada de conhecimentos e a sua ampliação e aprofundamento.

Nas falas docentes, nas propostas e nas atividades analisadas, os elementos/aspectos potentes identificados foram a compreensão docente do sentido de sua atividade, a utilização de variadas estratégias didático-pedagógicas, linguagens e/ou recursos metodológicos (ativos, dialógicos), o reconhecimento de problemas curriculares (pelos docentes) e a realização de ajustes/ modelagem no mesmo, o uso pedagógico dos tempos e espaços, o ensino contextualizado, o trabalho interdisciplinar, as perspectivas Histórico-Cultural e Crítica da educação como orientações para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o

estudo e a análise reflexiva da própria prática como via de aprimoramento e a postura sensível e crítica dos professores.

Tais resultados, que confirmam algumas suposições iniciais, extrapolaram as minhas expectativas, em razão das múltiplas possibilidades e potencialidades de ensino e de aprendizagem no contexto da escola estudada, que têm repercutido em ampliação e qualificação da formação em Geografia, mesmo diante de uma política com lógica produtivista. Um ponto de destaque é o fato de os professores levarem a Geografia para os espaços que eles ocupam na instituição, tornando-a viva, relevante, ativa e interessante aos estudantes.

Não obstante, foram tecidas considerações acerca da lógica produtivista nos planejamentos dos professores, que não dialoga com as finalidades dessa disciplina no Ensino Médio. A sua função não é contribuir para a melhoria/elevação dos índices educacionais da escola, mas sim propiciar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão do mundo pelas lentes geográficas. De outro modo, isso quer dizer que o trabalho docente deve focar a construção de conhecimentos capazes de intermediarem a interpretação da realidade pela dimensão espacial, com vistas à promoção da justiça social, da humanidade, da democracia e da cidadania.

No capítulo em que se abordaram as percepções dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia desenvolvido no CEPI, levantadas por meio de questionários e de entrevistas, os resultados revelaram o CEPI enquanto um espaço plural/diverso, constituído por juventudes com variados perfis sociais, econômicos, culturais, educacionais e espaciais. Os seus posicionamentos acerca do ensino de Geografia e do trabalho dos professores e da escola, de modo geral, são bastante positivos. Dentre as questões destacadas por eles, estão o foco na formação em suas diferentes dimensões, a relação humana, o tempo integral enquanto condição importante ao processo interacionista, ao engajamento acadêmico, à diversificação das atividades e às suas formações.

No que se refere ao ensino de Geografia, os estudantes reconhecem a sua importância para a compreensão espacial da realidade/ do mundo e ressaltam a boa relação professor-aluno, a dinamicidade do trabalho dos professores no processo didático-pedagógico, destacando que os recursos com maiores potenciais para a aprendizagem são os que promovem a interação, a atividade, os raciocínios, o diálogo, a autonomia, a motivação e a ludicidade. Segundo eles, os professores primam pela aprendizagem, valorizam o diálogo e o ensino contextualizado e problematizam questões geográficas, com perspectiva crítica de formação.

Em suas visões, o Núcleo Diversificado é um espaço que permite ampliar, diversificar e enriquecer o ensino de Geografia, propiciando-lhes mais e melhores oportunidades de aprendizagem, inclusive por trabalhar temáticas que dialogam com os seus interesses, culturas e vivências, tornando as aulas mais motivadoras, atraentes e significativas. A liberdade de atuação docente, nesta parte curricular, também foi um dos pontos ressaltados pelos alunos como um aspecto potente.

A pesquisa com os estudantes foi reveladora de um ensino de Geografia potente no âmbito do CEPI, seja em termos didático-pedagógicos e na relação professor-aluno, seja na personalidade docente, no todo. Nas conversas com eles, o seu entusiasmo pelas aulas, a motivação para a participação nos projetos desenvolvidos pelos professores de Geografia e a afetividade por esses profissionais despertaram a minha atenção. Enquanto professora de Geografia da Educação Básica, os diálogos me motivaram para a caminhada na docência, quando os alunos relataram a importância da Geografia para a vida e falaram, com encantamento, das práticas/atividades docentes e suas potencialidades, revelando que o professor influi consideravelmente no processo formativo, na motivação pelo estudo da disciplina. Por meio deles, assim como por meio do contato com os professores e os seus afazeres, percebi que outra Geografia Escolar, uma Geografia ativa, produtora de sentidos aos alunos, é possível no âmbito da escola pública. Como indicação de estudos futuros, sugiro a pesquisa em campo para vivenciar o dinamismo desse trabalho.

Na parte final deste trabalho, em que se debatem as possíveis implicações da Reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia e na formação dos estudantes do CEPI, por meio de pesquisa documental, após explorar a historicidade do Ensino Médio no Brasil, as análises revelaram que a Reforma do Ensino Médio é uma política centralizada/autoritária e neoliberal, de lógica mercantil, assentada em princípios economicistas. Com discursos sedutores, ela poderá causar danos à formação plena e básica dos estudantes, pois fragmenta o currículo escolar, impõe a redução de conhecimentos científicos, está calcada no neotecnicismo e provoca o agravamento dos problemas desta etapa.

De outro modo, ela incita o aumento das desigualdades e provoca o estreitamento, a minimização e o empobrecimento da formação básica dos estudantes, o que pode causar prejuízos no seu processo de desenvolvimento, a partir do ataque à formação humanista, dos retrocessos instalados, da perda de direitos, da negação à ciência, do estreitamento curricular e da concepção reducionista nela impressa.

No estado de Goiás, orientada por agentes neoliberais, a Reforma reforça o caráter dualista do Ensino Médio e provoca a fragilização/minimização/arruinamento da formação

geral básica, ao reduzir tempos e espaços de campos disciplinares fundamentais ao desenvolvimento dos escolares, podendo esvaziar/empobrecer tal formação. Além disso, ao autorizar a oferta da Educação Básica via EaD, tende a precarizar a educação e a ampliar a exclusão escolar no Estado. Afirmou-se, assim, que essa reestruturação pode acarretar um desmonte no Ensino Médio, causando danos irreversíveis na formação das juventudes.

Nas análises, constatou-se que a Geografia perdeu tempo/espaço curricular na etapa final da Educação Básica e que a Reforma pode restringir o acesso ao conhecimento geográfico, o que pode provocar aniquilamento de conteúdos geográficos e o empobrecimento no ensino dessa ciência. Com a organização por área do conhecimento, notou-se ainda o esvaziamento do arcabouço teórico-metodológico da Geografia e/ou sonegação de seus conhecimentos/aportes centrais. Embora o Documento Curricular apresente propostas integradas de ensino de Geografia no Núcleo dos Itinerários Formativos, seu foco recai no desenvolvimento de competências e habilidades, com a referência ao professor da área e não ao professor de Geografia. Isso é preocupante, pois além de indicar a intensificação do trabalho docente, a descaracterização ou perda das identidades disciplinares e a acentuação da precarização do ensino desta área, ainda sinaliza crise na docência.

No CEPI estudado, no Núcleo de Formação geral básica, a Geografia sofreu mais estreitamento de sua carga horária, tendo reduzidas as oportunidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, confirmando a suposição estabelecida previamente de que a Reforma do Ensino Médio afetaria a Geografia, podendo dismantelar/arruinar o ensino que vinha sendo desenvolvido na instituição. No âmbito da prescrição, a promessa é de aprofundamento dos conhecimentos geográficos no Núcleo Itinerários Formativos.

Porém, com os tempos reduzidos e a proposta de integração, é possível que sejam eliminados os espaços de ampliação e diversificação de temas e conteúdos geográficos, tão significativos e valiosos aos escolares. Também há possibilidade de que o ENEM, os vestibulares e as avaliações em larga escala definam o que deve ser aprofundado nesta parte curricular em função da proposta de aprofundamento, flexibilização e melhoria da qualidade educacional, reduzindo a autonomia docente e esvaziando a formação geográfica da instituição.

À luz das evidências, o posicionamento foi que o estreitamento do ensino de Geografia, decorrente de tempos reduzidos/insuficientes à formação básica, afeta a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, especialmente no que diz respeito à leitura, compreensão e intervenção social por meio das lentes geográficas. No contexto de ataque à Geografia e de tentativa de suprimi-la do currículo da Educação Básica, foi proposto que as escolas, principalmente os professores, usem qualitativamente o tempo e os espaços de que dispõem,

inserindo a Geografia neles, de modo a destacar a sua importância na formação básica, oferecendo um ensino potente para o desenvolvimento dos estudantes. Ao mesmo tempo, foi apontada como necessária a luta pela revogação dessa Reforma, ou por nova e consistente reforma, pelas razões supracitadas. Nesta parte do trabalho, o estudo sugeriu caminhos para continuidade das investigações, como a análise dos rumos da Geografia no Ensino Médio pós Reforma e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

As análises das múltiplas fontes de evidências acerca do objeto estudado nesta pesquisa possibilitaram constatar o pressuposto inicial de que a qualidade da formação geográfica do CEPI relacionava-se a tempos, espaços e práticas docentes, confirmando a tese de que tempos, espaços e práticas são dimensões fundamentais e que influem no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, por serem tanto horizontes de possibilidades (facilitadores) quanto de limitações (inibidores) nesse processo; portanto, tempos e espaços estruturados, dotados de possibilidades educativas, e potentes práticas docentes contribuem para a formação dos estudantes.

A realidade estudada, oportunizada por condições externas que as favorecem (tempo, espaço e trabalho docente), aponta possibilidades educativas para o desenvolvimento de um ensino de Geografia potente na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento dos discentes, e com sentido e relevância para eles. Espera-se que os caminhos possíveis possam contribuir com as práticas de outros professores, possibilitando a melhoria da qualidade do ensino dessa ciência no âmbito do Ensino Médio.

Assim como Silva (2017) defende que o currículo prescrito contemple o ensino de História com a mesma densidade atribuída às outras disciplinas, que possamos lutar para que a Geografia permaneça no currículo de toda a Educação Básica e tenha a mesma centralidade (em termos de tempo, espaço e valor formativo) das ciências mais valorizadas. Afinal, a Geografia tem muito a contribuir para a formação de novos homens e mulheres empenhados numa relação mais harmônica entre sociedade e natureza, na construção de espaços socialmente produzidos menos desiguais, no desenvolvimento de práticas socioespaciais mais justas e numa revolução social por meio da consciência espacial. Que possamos, ainda, desenvolver, nos múltiplos contextos escolares, uma educação que rompa com os ditames do capital e promova luta, cidadania, democracia, humanização, justiça, emancipação e mudanças sociais, cujos caminhos são o compromisso com as condições e contradições da realidade, a formação crítica e humanista – contrária às lógicas de mercado – e o enfoque na qualidade social (SILVA; SILVA, 2021).



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 19-51, 2011. Disponível em <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29>>. Acesso em 15 out. 2018.
- ALGEBAILLE, Eveline. Educação e desigualdade no Brasil no século XXI: o que levar em conta no debate, nos projetos e nas ações? In: MAURÍCIO, LÚCIA Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pontepio: FAPERJ, 2014.
- ANDRADE, Aline. Educação integral e educação em tempo integral no Programa Mais Educação: uma experiência no município de Araras. In: SPIGOLON, Nima I. [et al.] (Orgs.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 97-107, 2019.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANFOPE. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. Salvador, 2019. Disponível em <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>>. Acesso em 5 jan. 2020.
- ANPEd. **Uma formação formatada: posição da Anped sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <<https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em 6 jan. 2020.
- APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Políticas educacionais e estado federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000. Disponível em <[http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel\\_2000\\_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf](http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf)> Acesso em 14 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas, 1976. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.

ÁVILA MELO, Adriany de; VLACH, Vânia Rubia Farias. La geografía escolar brasileña en el plan de estudios oficial, 1549-1996. In: BERDOULAY, Vincent; VARGAS, Héctor Mendoza (Eds.) **Unidad y diversidad del pensamiento geográfico en el mundo. Retos y perspectivas**. UNAM-Instituto de Geografía / INEGI. México, p. 299-310, 2003.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Obras Completas. v. XIII. 5ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1971.

BACHELLI, Davi. A potencialidade do trabalho de campo no ensino de Geografia: a cidade e o urbano. In: CASTELLAR, Sonia Vanzella (Org.). **Geografia Escolar: contextualizando a sala de aula**. Curitiba: CRV, 2014.

BARBOSA, Ronaldo Costa. **Ação docente e ensino de Geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no Programa Ensino Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018. Disponível em <<http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1128>> Acesso 16 jun. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Tradução de P. Manzano. Madrid: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Espaço e tempo no trabalho docente: narrativas de professoras. In: MAURÍCIO, LÚCIA Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ, 2014.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-107, abr. 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. PNAD Contínua**. 2021. Disponível em <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf)> Acesso em 12 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica/2019. Notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>> Acesso em 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf)> Acesso em 16 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. Brasília: MS, 2020c. Disponível em <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>> Acesso em 06 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Brasília: MS, 2020d. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>> Acesso em 06 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. INEP. **Resumo Técnico do estado de Goiás: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: INEP, 2020e. Disponível em <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_goiás\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_goiás_censo_da_educacao_basica_2019.pdf)> Acesso em 12 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018b. Disponível em <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622)> Acesso em 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília: PR/SG, 2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em 22 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/FNDE, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>> Acesso em 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em <<http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao/15-principal/56-historico-programa-mais-educacao>> Acesso em 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral: mapa da adesão**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em <[http://educacaointegral.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=41:aviso&catid=2:uncategorised&](http://educacaointegral.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41:aviso&catid=2:uncategorised&)>. Acesso em 12 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: PR/CC, 2014c. Disponível em brasil <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em 23 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação.** Brasília: MEC, 2012. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>> Acesso em 26 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/Secad, 2009. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)> Acesso em 22 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: PR/CC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2020.

CACETE, Núria Hanglei. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da geografia: o professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, 2010a.

\_\_\_\_\_. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: DALBÉN, R. [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docentes: ensino de geografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cadernos do Cedes**. São Paulo: Cortez, v. 25, n. 66. p. 227-247, 2005.

CAMPELO, Leandro Fabrício; PICONEZ, Stela C. Bertholo. Os mapas conceituais como metodologia ativa no ensino de Geografia. **CIET, EnPED**, 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CARVALHO, Flávia Xavier de; NOMA, Amélia Kimiko. Políticas públicas para a juventude na perspectiva neoliberal: a centralidade da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 167-186, jan./jun. 2011. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/235125736.pdf>> Disponível em 21 mar. 2021.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. **Anais - 14º Enpeg**, Campinas, p. 4.261-4.274, 2019. Disponível em <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>> Acesso em 11 dez. 2020.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. Geografia Escolar e o lugar: a construção de conhecimentos no processo de ensinar/aprender Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 1-17, jan./abr. 2018.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de; SUESS, Rodrigo Capelle; DOURADO, Marcos Vinícius Santos. Música e ensino de Geografia: o estudo da Geografia de Goiás por meio de músicas com alunos do Ensino Médio em Formosa-GO. **Revista Espaço e Geografia**, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em <<http://www.lsie.unb.br/espacoegeografia/index.php/espacoegeografia/article/view/386>> Acesso em 13 mar. 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020. Disponível em <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922/427>> Acesso em 20 mar. 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.1, 2019, p. 1-20. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>> Acesso em 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagens e tecnologia**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012a.



\_\_\_\_\_. **A Geografia Escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

CAVALIERE, Ana Maria. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: MAURÍCIO, LÚCIA Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 21 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 91-101, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade para a educação brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. **Communication à l'International Symposium on Selected on Domains of Research and Development in Mathematics Education**. Bratislava, 3-7 ago. 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, ano/v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Integração escola-território: "saúde" ou "doença" das instituições escolares? In: MAURÍCIO, LÚCIA Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

\_\_\_\_\_. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), professor(es) e a construção do pensamento pedagógico-geográfico** (vol. 1). Curitiba: CRV, 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da Costa & CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Região e organização espacial**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? Juarez Dayrell; Paulo Carrano; Carla Linhares Maia, organizadores. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. Canção Nova, 2008.

\_\_\_\_\_. **Presença educativa**. Salesiana, 2001.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da presença**. Editora: M. da ação social, 1991.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. **A abordagem dos componentes físico-naturais nas aulas de Geografia em escolas públicas de Taguatinga-Distrito Federal**. Brasília-DF, 2018, 111 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB).

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcinéia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo** #22, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>> Acesso em 17 mai. 2021.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: Juarez Dayrell; Paulo Carrano; Carla Linhares Maia, organizadores. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 23ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO. São Paulo: Moderna, 2011.

DUARTE, R. G. A Cartografia Escolar e o pensamento (geo)espacial: alicerces da educação geográfica. In: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira [et al.]. **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. Disponível em: <<http://www.igc.ufmg.br/images/livroXIIENPEG.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2020.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Bahia: Serviço Gráfico da Fundação IBGE, em Lucas, GB, 1969.

FAGUNDES, Marcelo. **Mapas conceituais no ensino de Geografia: uma proposta de instrumento avaliativo**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Curso de Geografia – Porto Alegre, 2018.

FARIAS, Ricardo Chaves de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem: possibilidade para o ensino de cidade na Geografia Escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

FARIAS, Ricardo Chaves de; SILVA, Alcinéia de Souza Silva. O trabalho de campo não é só lazer: um recurso metodológico imprescindível no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v. 4, n. 1, p. 132-149, 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/247524>> Acesso em 03 set. 2021.

FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola pública em tempo integral: o Profic na rede estadual de São Paulo. **Cad. Pesq.**, São Paulo (76) 5-17, fevereiro, 1991.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>>

Acesso em 5 abr. 2021.

FRÉMONT, Andrée. Représenter l'espace, l'imaginaire spatial à l'école. In: BAILLY, A.; FERRAS, R. (Org.). **Éléments d'épistémologie de la géographie**. Paris: Armand Collin, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do Ensino Médio. Entrevista promovida pela **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/13614>> Acesso em 13 jan. 2022.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. In: **Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem**. Florianópolis, SC. 2013. Disponível em <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)> Acesso em 20 mar. 2020.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GERMANO, Gabriel de Lima; PEREIRA, Clevisson Junior; BRAGA, Ramon de Oliveira Bieco. Análise preliminar do impacto da BNCC no Ensino Médio, no contexto do Ensino de Geografia. **[L&P] – Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE**, v.1, n.1, p. 16-28, 2021. Disponível em

<<https://revista.uniandrade.br/index.php/revistalicensiaturasepesquisa/article/view/1875>>

Acesso em 15 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/23781/21158>>. Acesso em 01 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. A relação entre Geografia Escolar e Acadêmica na obra de Delgado de Carvalho: uma análise a partir do Boletim Geográfico (1943-1947). **Boletim Paulista de Geografia**. v. 94, p.12-31, 2016.



GLÓRIA, Sueldenice Martins. **A importância do trabalho de campo no ensino de geografia para as turmas de 6ª série da escola de tempo integral Vinícius de Moraes**. 2014. vi, 46 f., il. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Palmas-TO, 2014. Disponível em <<https://bdm.unb.br/handle/10483/11259>> Acesso em 17 jun. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Escolas em tempo integral**. Goiânia: SEDUC, 2022. Disponível em <<https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/escolas-em-tempo-integral.html>> Acesso em 11 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio**. Goiânia, 2021. Disponível em <<https://site.educacao.go.gov.br/files/documento-curricular-de-goias-para-ensino-medio.pdf>> Acesso em 12 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia: SEDUC, 2020. Disponível em <[https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Diretrizes Operacionais Rede Publica Estadual de Educacao de Goias\\_2020\\_2022.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf)> Acesso em 03 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Escola de tempo integral de Formosa é exemplo de alto desempenho**. Goiânia: SEDUC, 2017a. Disponível em <<https://site.educacao.go.gov.br/educacao/escola-de-tempo-integral-de-formosa-e-exemplo-de-alto-desempenho/>> Acesso em 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências**. Goiânia: SECC, 2017b. Disponível em <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=21560](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21560)> Acesso em 15 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. SEDUC. SAEGO: Sistema de Avaliação Educacional do estado de Goiás. Revista do sistema. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017c. Disponível em <<https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/GO-SAEGO-2017-RS-WEB.pdf>> Acesso 16 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Novo Futuro: Ensino Médio em Tempo Integral**. Goiânia, 2015. Disponível em <<http://www.consed.org.br/media/meeting/558304670e840.pdf>> Acesso em 18 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **O Programa Novo Futuro**. Goiânia: SEDUC, 2014. Disponível em <<https://portal.educacao.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>> Acesso em 16 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012. Institui os Centros de Ensino em Período Integral –CEPI–, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências**. Goiânia: SECC, 2012a. Disponível em <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2012/lei\\_17920.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm)> Acesso em 01 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás**. Goiânia: Governo de Goiás, 2012b. Disponível em <<https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/CurriculoReferencia.pdf>> Acesso em 24 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Bimestralidade do currículo: uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem**. Goiânia, 2012c. Disponível em <<https://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/01/curr3adculo-do-ensino-mc3a9dio-2012.pdf>> Acesso em 21 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Lançamento do Pacto pela Educação**. Goiânia: SEDUC, 2011. Disponível em:

<<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20-%20Lan%20C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educativa%20Goiana.pdf>> Acesso em 19 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Matrizes Curriculares**. Goiânia, 2009. Disponível em <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf>> Acesso em 20 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate – Currículo e práticas culturais – As áreas do conhecimento**. Goiânia, 2006. Disponível em <<https://www.cenpec.org.br/acervo/%EF%BB%BFcaderno-3-curriculo-e-praticas-culturais>> Acesso em 21 ago. 2021.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GONZÁLES, Xosé M. Souto. **Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GURIDI, Veronica; CAZETTA, Valéria. Alfabetização científica e cartográfica no ensino de ciências e geografia: polissemia do termo, processos de enculturação e suas implicações para o ensino. **Revista Estudos Culturais**, 1(1), 2014. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98376>> Acesso em 18 abr. 2021.

HAESBAERT, Rogério. O espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: CASTROGIOBANNI, Antonio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HARGREAVES, Andy. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. In: MAURÍCIO, LÚCIA Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pontepio: FAPERJ, 2014.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Parceiros estratégicos**. Recife, 2020. Disponível em <<https://icebrasil.org.br/parcerias/>> Acesso em 27 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Modelo pedagógico: princípios educativos. Anos iniciais Ensino Fundamental**. Recife, 2019. Disponível em <<https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-5-principios-arte-final.pdf>> Acesso em 3 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia de Gestão Educacional: princípios e conceitos, liderança servidora e motivacional, planejamento e operacionalização**. 2ª ed. Recife: JCPM Trade Center, 2016.

IEDE. **Excelência com Equidade no Ensino Médio: estudo mapeia boas práticas de escolas públicas**. Disponível em <<https://www.portaliiede.com.br/excelencia-com-equidade-no-ensino-medio/>> Acesso em 12 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO UNIBANCO; ITAÚ BBA. **Excelência com equidade no Ensino Médio: as dificuldades das redes de ensino para dar um suporte**

**efetivo às escolas.** 2019. Disponível em <[https://www.portaliade.com.br/wp-content/uploads/2019/09/Excelencia com Equidade Ensino Medio WEB.pdf](https://www.portaliade.com.br/wp-content/uploads/2019/09/Excelencia-com-Equidade-Ensino-Medio-WEB.pdf)> Acesso em 15 dez. 2019.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto [*et al.*]. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JUNIOR, Wenceslao Machado de Oliveira. Fotografias dizem do (nosso) mundo: educação visual no encarte megacidades. In: TONINI, Ivaine Maria [*et al.*] (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEITE, Cristina Maria Costa. A complexa articulação entre o ensino de Geografia, cidade e cidadania no território do Distrito Federal. **Revista Com Censo #22**, vol. 7 n. 3, p. 191-195, ago. 2020. Disponível em <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/936/573>> Acesso em 02 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o processo de formação dos professores que ensinarão Geografia nos anos iniciais de escolarização. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

\_\_\_\_\_. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professor de geografia do ensino fundamental.** 222 f., 2012. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_; SILVA, Alcinéia de Souza. A reorganização curricular do Ensino Médio: esvaziamento teórico da Geografia e controle do pensamento crítico. In: GUIMARÃES, Geny Ferreira ... [*et al.*] (Orgs.). **Geografias e currículo: tensionamentos, reflexões e práticas.** Salvador: Edufba, 2021.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

\_\_\_\_\_. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013a.

\_\_\_\_\_. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6ª ed. São Paulo: Heccus, 2013b.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

\_\_\_\_\_. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana**. 2011. Disponível em <<https://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf>> Acesso em 11 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra Toschi. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coord. Selma Garrido Pimenta). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 120-136, mai-ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem na escola de tempo integral: mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel, PR, 2013. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo\\_simposio\\_9\\_505\\_sandralimonta@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_505_sandralimonta@gmail.com.pdf)> Acesso em 20 fev. 2020.

\_\_\_\_\_; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. 1ª ed. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alyne Rodrigues Cândido; RICHTER, Denis. A construção de mapas mentais e o ensino de Geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares. **Revista Territorium Teeerram**, v. 02, n. 03, p. 2-12, out./mar. 2013. Disponível em <[http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/territorium\\_terra/article/view/606](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/territorium_terra/article/view/606)> Acesso em 16 abr. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. O desenvolvimento do raciocínio geográfico na mediação pedagógica do professor de Geografia. **Anais - 14º Enpeg**, p. 1541-1552, 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

- \_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine Maria [*et al.*] (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Jornada escolar ampliada: diferenças entre Europa e Brasil. In: MAURÍCIO, LÚCIA Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.
- \_\_\_\_\_. O que se diz sobre a educação pública de horário integral. **Cadernos Cenpec** n. 2, p. 57-67, 2006.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, jan.-abr, 2012.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21ª ed. São Paulo: Annablume, 2007.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, p. 166-176, 1991.
- \_\_\_\_\_. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.
- MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MOTA, C. N.; CARARO, M. de F.; COELHO, P. C. A. Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas. **Comunicações**, Piracicaba, v. 9, n. 2, p. 75-88. 2012. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1061/1090>> Acesso em 27 mar. 2020.
- MUNIZ, Alexsandra. A música nas aulas de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.4/Art6v3n4.pdf>> Acesso em 13 mar. 2021.
- NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.
- NUNES, Marcene Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. Ensino de Geografia: vários contextos e diferentes linguagens para a prática pedagógica. In: NUNES, Marcene Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA,



Humberto Cordeiro Araújo (Orgs.). **Geografia e Ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente**. Salvador: Eduneb, 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Livia de. **Percepção do meio ambiente e Geografia: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar**. Organizado por Eduardo Marandola Jr.; Tiago Vieira Cavalcante. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA, Taís Pires de; LOPES, Claudivan Sanches. O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. **Ateliê Geográfico**, v. 13, n. 3, p. 66-83, 2019. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/55143>> Acesso em 20 abr. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha informativa Covid-19**. Disponível em <<https://www.paho.org/pt/covid19>> Campus virtual de saúde pública, 2020. Acesso em 07 ago. 2020.

PALACIOS, Fabián Araya; CAVALCANTI, Lana de Souza. Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de licenciatura en geografía de la Universidad Federal de Goiás (UFG). **Didáctica Geográfica**, n. 18, p. 23-37, 2017.

PARO, Vitor Henrique [et al.]. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PEREYRA, Miguel A. A jornada e os tempos escolares numa nova época. In: MAURÍCIO, LÚCIA Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira [et al.]. **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. Disponível em: <<http://www.igc.ufmg.br/images/livroXIIENPEG.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2019.

PIZZATO, Maria Dilonê. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v.16, n.32, p 95-137, jul./dez. 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PP. **Proposta Pedagógica da instituição**. Formosa-GO, 2019.

QUEIROZ, Greiziane Araújo; OLIVEIRA, Débora Paula de Andrade. Pensar e fazer Geografia: a sala temática como estratégia metodológica para o aprendizado significativo no processo de formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 357-367, jan./jun., 2019.

RABELO, Kamila Santos de Paula. As possibilidades e os desafios na busca de uma avaliação formativa no ensino de Geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima. **O Programa Pacto pela Educação em Goiás e o trabalho docente: uma análise a partir da percepção dos professores**. 2020. 180

f. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis-GO.

RESENDE, Márcia S. **A Geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1986.

RICHTER, Denis. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, p. 251-267, 2018. Disponível em <<https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1479>> Acesso em 02 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun., 2017. Disponível em <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/511/252>> Acesso em 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109202>> Acesso em mai. 2021.

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

\_\_\_\_\_. Delgado de Carvalho e orientação moderna no ensino da Geografia Escolar brasileira. **Terra Brasilis** [Online], 1, 2000. Disponível em <<http://journals.openedition.org/terrabrasilis/293>>. Acesso em 19 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de educação, cultura e meio ambiente** - dez. n. 12, v. II, 1998.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma Geografia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017, p.179-195. Disponível em <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4780/2421>> Acesso em 18 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, n. 496 (3), p. 1-14, dic. 2014. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-03.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Alexandre [et al.]. A tutoria na grade curricular do ensino médio como contribuição para a formação do grupo escolar. **Vínculo**, São Paulo, v. 9 n.1, jun. 2012.

SANTOS, Ana Beatriz Ribeiro dos. **Ensino de Geografia nas escolas de tempo integral no ensino médio em Teresina/Piauí: de que realidade estamos falando?** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018a. Disponível em <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7655294](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7655294)> Acesso em 15 jun. 2020.

SANTOS, Arthur Rafael Barros dos [*et al.*]. A importância da tutoria no contexto da escola integral. Congresso Nacional de pesquisa e ensino em Ciências. **Anais do Conapesc**, 2019. Disponível em <<https://editorarealize.com.br/educacao/anais-iv-conapesc/pesquisa?autor=&titulo=IMPORT%C3%82NCIA+DA+TUTORIA+NO+CONTEXTO+DA+ESCOLA+INTEGRAL&modalidade=&at=>>> Acesso em 29 dez. 2020.

SANTOS, Francisco José da Silva; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Avaliação da aprendizagem de Geografia em escolas de tempo integral de Campo Maior/PI: normativas, concepções e práticas. **Signos geográficos**. 2021. Disponível em <<https://revistas.ufg.br/signos/article/view/69873>> Acesso em 18 jun. 2021.

SANTOS, Leovan Alves do; VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel da Silva. Reforma do Ensino Médio e o ensino de Geografia: estreitamento curricular e resistências na atuação docente. **VII ENALIC**, Fortaleza, 2018.

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da Presença: uma estratégia para o sucesso escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2018b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4 n. 2, p.196-229, dez. 2014.



SILVA, Alcinéia de Souza. Afinal, para quem serve a reforma do Ensino Médio? **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.1, p. 1-17, 2019. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59937>> Acesso em 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia**. Brasília-DF, 2017a. 161p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF.

\_\_\_\_\_; SILVA, Aurênio Pereira da. Por uma educação antineoliberal. **Revista Querubim**, Ano 17 - Coletânea - p. 30-38, set. 2021.

SILVA, Alcinéia de Souza; FARIAS, Ricardo Chaves de; LEITE, Cristina Maria Costa. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 1, p. 31-45, jan-jun, 2019.

SILVA, Aparecida de Fátima Alves. **Leitura e interpretação de mapas e gráficos: uma estratégia na prática cartográfica**. Trabalho final do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná), 2008. Disponível em <[http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_aparecida\\_fatima\\_alves.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_aparecida_fatima_alves.pdf)> Acesso em 08 abr. 2021.

SILVA, Edileuza Fernandes da. Organização do trabalho pedagógico na educação integral: um campo de possibilidades formativas. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017c.

\_\_\_\_\_. **Docência universitária: a aula em questão**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_; DE PAULA, Alessandra Valéria. BNCC do Ensino Médio e trabalho pedagógico da escola: propostas da audiência pública de Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992-1010, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.pdf>> Acesso em 10 jul. 2020.

SILVA, Eunice Isaias da. A representação de cidade construída pelos alunos com a mediação da linguagem dos quadrinhos. In: Moraes, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza (Orgs.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011.

SILVA, Fabricio Cardoso da. **O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade de ensino**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia-GO, 2017b.

SILVA, Francisco Thiago. **O ensino de História no currículo dos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Currículo festivo e educação das relações raciais**. Rio Grande: Pluscom Editora, 2015.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Liliane Campos Machado. Introdução. In: SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliane Campos Machado (Org.). **Currículo, narrativas e diversidade**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Maciel Pereira da; FERNANDES, Jean Volnei. A transmediação como possibilidade para o exercício da Geografia Escolar Crítica. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15 n. 38, p. 101-108, Coletânea seção especial – 2019.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

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

SORDI, Mara Regina Lemes de. Olhares nada neutros para o mais educação: a pesquisa avaliativa como subsídio para a formação integral dos estudantes. In: SPIGOLON, Nima I. [et al.] (Orgs.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 165-196, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Celio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados/ Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves. **A cartografia como linguagem nas aulas de Geografia: desafios dos professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2016.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **SciELO**. Estudos avançados, v. 32 n. 93, São Paulo, may/aug. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200175#B23](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175#B23)> Acesso em 12 jan. 2020.

SUESS, Rodrigo Capelle. **Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO**. Brasília-DF, 2016. 171 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF.

\_\_\_\_\_; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v. 23, e7, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>>. Acesso em 15 mar. 2020.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 3, 2000.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n.81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine Maria [et al.] (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

TORMEN, Adilene Fátima. **A educação integral e o ensino de geografia: análise de dados de uma escola pública de Erechim/RS**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Geografia – Licenciatura, Erechim-RS, 2018. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3224/1/TORMEN.pdf>> Acesso em 17 jun. 2020.

TORRES, Bianca dos Santos. Tutoria: uma prática educativa contra o fracasso escolar. **X Encontro de Pesquisadores do Programa Educação: Currículo 2011**. PUC, SP, 2011. Disponível em <[https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes\\_anteriores/encontro-pesquisadores/2011/downloads/aprovados/Bianca\\_dos\\_Santos\\_Torres\\_poster.pdf](https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2011/downloads/aprovados/Bianca_dos_Santos_Torres_poster.pdf)> Acesso em 28 mar. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

UNDIME. **MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação**. Brasília, 2020. Disponível em <<https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>> Acesso em 18 abr. 2020.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília-DF, 2012.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação**. Brasil: Cenpec, 2021. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>> Acesso em 14 mai. 2021.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. **Revista Percursos – NEMO**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009.

VESENTINI, José William (Org.). Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia no século XXI**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 2, jul. 1987. Disponível em <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/44>> Acesso em 21 dez. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios da escola**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri [1941]. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro, In: Juarez Dayrell; Paulo Carrano; Carla Linhares Maia, organizadores. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-305, jul./dez. 2010.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**APÊNDICE A**

**PAUTAS DA PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES**

**A) FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO**

- Que curso fez, em qual instituição, por que optou por ele, quais as expectativas ao ingressar no curso, quais as facilidades e dificuldades encontradas ao longo do percurso?

**B) FORMAÇÃO(ÕES) EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

- É especialista, mestre(a) ou doutor(a)? Em que área(a)? Formado(a) por qual instituição?

**C) FORMAÇÃO CONTINUADA**

- O Estado oferece formação continuada aos professores de Geografia? Como a escola se insere nesse processo de formação promovido pelo estado? Você participa? E na escola, há momentos específicos de formação? Quais são as contribuições dessas formações em sua atuação docente? Caso não seja ofertada pelo governo estadual, como tem feito para aperfeiçoar-se? Quem promove essas formações? Como a formação continuada contribui no processo de ensino-aprendizagem em Geografia?

**D) TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE**

- Atua na área de formação? Há quanto tempo? Relate brevemente o seu percurso na carreira docente (escolas, níveis de ensino, anos, disciplinas ensinadas). Quais as maiores dificuldades encontradas ao longo do seu exercício profissional? Quais suas expectativas futuras para a educação e a profissão professor?

**E) EXPERIÊNCIA(S) PROFISSIONAL(IS) EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

- Há quanto tempo trabalha nessa escola? Já trabalhou em outras escolas em tempo integral? Se sim, como foi a experiência? E como é trabalhar nessa escola? Se tem experiência com escolas de tempo parcial, diga as diferenças e similaridades entre elas (integral e parcial)? Qual a sua concepção acerca do modelo de educação do CEPI? No processo formativo do aluno, quais são as potencialidades dessa escola de tempo integral? E quais são as fragilidades? Você considera que a melhoria dos índices educacionais, nos últimos anos, está ligada à integralização do CEPI? Essa melhoria tem sido acompanhada de melhoria no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno? O que valoriza nessa escola e o que pode ser melhorado? Há algo que queira falar sobre a educação integral e a escola de tempo integral que não foi questionado?

**F) ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA VISÃO GERAL**

- Qual a sua concepção de Geografia Escolar e quais são suas finalidades no Ensino Médio? Qual a relevância da Geografia enquanto disciplina escolar na formação do aluno? Quais as principais metodologias e recursos pedagógicos utilizados nas aulas de Geografia, e por que os utiliza? Quais os principais recursos/instrumentos avaliativos usados na disciplina? Quais as suas facilidades e dificuldades ao ensinar Geografia? O que não pode faltar nas aulas de Geografia? O que pode ser melhorado em relação à disciplina?



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**APÊNDICE B**

**PAUTAS DA SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES**

**A) OS EFEITOS DA INTEGRALIZAÇÃO DO CEPI NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA**

- O que mudou no trabalho do professor de Geografia com a implementação do tempo integral na instituição, a partir de 2014? Em que medida a ampliação de tempos e espaços no CEPI repercutiu no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, num todo? No Núcleo Diversificado, em quais campos disciplinares você já atuou? Há relações/integração entre os dois núcleos do currículo? As temáticas trabalhadas nesse núcleo têm contribuições ao ensino de Geografia, no âmbito do Núcleo Comum? Como é a dinâmica de ensino nesta parte do currículo (Núcleo Diversificado) e como são definidas as temáticas trabalhadas?

**B) O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA**

- O ensino de Geografia ocorreu por meio de quais recursos neste contexto? Enquanto professor(a) de Geografia, quais as principais dificuldades enfrentadas? Para você, quais as lacunas provocadas à formação geográfica e ao desenvolvimento dos estudantes? Quais os desafios da escola e do professor de Geografia no período pós-pandemia, com o retorno das aulas presenciais?



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**APÊNDICE C  
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES**

**1. Qual o seu sexo:**

Feminino

Masculino

**2. Qual a sua idade?** \_\_\_\_\_

**3. Sua cor/raça/etnia autodeclarada é:**

Branca

Parda

Indígena

Preta

Amarela

**4. Qual o tipo de residência onde você mora?**

Própria

Cedida

Outro

Alugada

Financiada

**5. Com quem você mora atualmente?**

Com os pais

Com esposa/marido e  
filhos, se houver

Com outros parentes, que  
não os pais

Sozinho(a)

Em entidade assistencial

Outros

**6. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?**

Duas

Quatro

Seis

Três

Cinco

Mais de seis

**7. Você tem filho(s)?**

Sim

Não

**8. Em qual bairro você mora?** \_\_\_\_\_

**9. Que meio de transporte você utiliza para ir à escola?**

Nenhum, vou caminhando

Ônibus

Outro

Bicicleta

Moto

Carro, dos meus pais

Transporte Escolar

**10. Qual é a renda mensal da sua família, ao somar o salário de todos que trabalham?**

Um salário mínimo (R\$  
1.045,00)

Quatro a cinco salários  
mínimos (R\$ 4.180,00 a R\$  
5.225,00)

Oito a dez salários  
mínimos (R\$ 8.360,00 a R\$  
10.450,00)

Dois a três salários  
mínimos (R\$ 2.090,00 a R\$  
3.135,00)

Seis a sete salários  
mínimos (R\$ 6.270,00 a R\$  
7.315,00)

Acima de dez salários  
mínimos



( ) Acima de dez salários mínimos

**11. Você trabalha?**

( ) Sim ( ) Não

**12. Se respondeu que trabalha, onde você trabalha?** \_\_\_\_\_

**13. Se respondeu que trabalha, qual a sua função?** \_\_\_\_\_

**14. Se respondeu que trabalha, qual a carga horária do seu trabalho?** \_\_\_\_\_

**15. Se você trabalha, com o que você gasta o seu salário? (Marque quantas opções forem necessárias).**

( ) Comida/lanche fora de casa	( ) Jogos	( ) Festas
( ) Cosmético/beleza	( ) Viagens	( ) Comprando livros
( ) CDs	( ) Despesas de casa	( ) Ajudando os pais/familiares
( ) DVDs	( ) Roupas/calçados	
	( ) Cinema	

**16. Qual(is) o(s) nível(is) de escolaridade dos responsáveis pela sua criação? (Marque até duas opções).**

( ) Ensino Fundamental incompleto	( ) Graduação
( ) Ensino Fundamental completo	( ) Pós-Graduação
( ) Ensino Médio	( ) Nenhum

**17. Com quanto anos, você começou a estudar?** \_\_\_\_\_

**18. Em qual(is) rede(s) de ensino você estudou no Ensino Fundamental?**

( ) Pública ( ) Privada ( ) As duas

**19. Em qual rede de ensino você concluiu o 9º ano do Ensino Fundamental?**

( ) Pública ( ) Privada

**20. Que série/ano você está cursando?**

( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

**21. Qual a razão principal pela qual você ou os seus responsáveis escolheram este CEPI para cursar o Ensino Médio?**

( ) Pela proximidade de sua residência	( ) Porque tem amigos ou familiares que estudam nesta instituição
( ) Pela melhoria dos seus índices educacionais	
( ) Pelas referências repassadas, relacionadas a qualidade do ensino	( ) Porque é escola de tempo integral

**22. Com qual idade você ingressou no Ensino Médio?** \_\_\_\_\_

**23. Em média, quantos livros você lê por ano?**

( ) Nenhum ( ) Três a quatro  
( ) Um a dois ( ) Mais de cinco

**24. Para o ano 2021, você planeja:**

- ( ) Ingressar na faculdade ( ) Estudar e trabalhar  
 ( ) Trabalhar ( ) Sem planos no momento

**25. Que curso superior pretende fazer?** \_\_\_\_\_

**26. Qual(is) modalidade(s) de esporte você pratica? (Caso não pratique nenhum, não responda).**

**27. O que você costuma fazer nas horas vagas? (Marque quantas opções forem necessárias).**

- ( ) Assiste a filmes e séries ( ) Frequenta lanchonetes, pizzarias ou restaurantes  
 ( ) Bate papo nas redes sociais ( ) Vai a estádios de futebol  
 ( ) Reúne com os amigos para bater papo ( ) Joga futebol com os amigos  
 ( ) Passeia em praças, ruas e lagos da cidade ( ) Passeia em shopping centers  
 ( ) Joga videogame/jogos virtuais ( ) Vai a clubes com a família  
 ( ) Vai ao cinema ( ) Ouve músicas  
 ( ) Vai a shows ( ) Outras atividades  
 ( ) Frequenta barzinhos

**28. Que estilo/gênero musical você mais gosta?** \_\_\_\_\_

**29. Com relação à tatuagem, ao uso de piercing e outros adereços corporais:**

- ( ) Já aderi à tatuagem e ao piercing ( ) Não aderi ainda, mas gostaria de aderir  
 ( ) Já aderi somente à tatuagem ( ) Não aderi e não gostaria de aderir  
 ( ) Já aderi somente ao piercing

**30. Com que tipo de grupo social você mais convive?**

- ( ) Colegas da escola ( ) Religioso  
 ( ) Familiar ( ) Grupos de amigos (fora da escola)

**31. Você participa de algum grupo como: torcida organizada, banda musical, grupos religiosos, movimento estudantil, social etc.? Se sim, qual(is)? Se não, não responda** \_\_\_\_\_

**32. Qual o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?**

- ( ) Internet ( ) Jornal falado (TV) ( ) Nenhum  
 ( ) Revistas ( ) Rádio  
 ( ) Jornal escrito ( ) Outra fonte

**33. Em qual das situações abaixo você mais utiliza o celular? (Marque até duas opções).**

- ( ) Redes sociais ( ) Comunicação/informação em geral  
 ( ) Entretenimento ( ) Não possui celular  
 ( ) Navegação na internet

**34. Quais redes sociais você mais utiliza?** \_\_\_\_\_

**35. Qual a importância da Geografia ensinada nesta instituição para você, especialmente para a sua vida cotidiana / o seu dia-a-dia?** \_\_\_\_\_

**36. Quais desses recursos didático-pedagógicos e estratégias de ensino os seus professores de Geografia utilizam em suas aulas? (Marque quantas opções forem necessárias).**

- ( ) Livro didático ( ) Vídeos/Filmes ( ) Trabalho de campo  
 ( ) Mapas diversos ( ) Músicas ( ) Poesias/ textos literários  
 ( ) Globo terrestre ( ) Charges/tirinhas ( ) Teatro

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Fotografias        | <input type="checkbox"/> Croquis              | <input type="checkbox"/> Quadro e giz                 |
| <input type="checkbox"/> Jogos              | <input type="checkbox"/> Maquetes             | <input type="checkbox"/> Seminários                   |
| <input type="checkbox"/> Produção de vídeos | <input type="checkbox"/> Textos jornalísticos | <input type="checkbox"/> Debates/ Grupos de discussão |
| <input type="checkbox"/> Desenhos           | <input type="checkbox"/> Textos científicos   | <input type="checkbox"/> Cópias de textos             |
| <input type="checkbox"/> Pinturas           | <input type="checkbox"/> Tecnologias digitais |   |

**37. Dos recursos didático-pedagógicos e das estratégias citadas na questão anterior, quais são aqueles/aquelas que mais facilitam sua aprendizagem em Geografia?**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Livro didático                 | <input type="checkbox"/> Poesias/textos literários variados | <input type="checkbox"/> Maquetes  |
| <input type="checkbox"/> Mapas, incluindo mapas mentais | <input type="checkbox"/> Teatro                             | <input type="checkbox"/> Textos jornalísticos                            |
| <input type="checkbox"/> Globo terrestre                | <input type="checkbox"/> Fotografias                        | <input type="checkbox"/> Textos científicos                              |
| <input type="checkbox"/> Vídeos/Filmes                  | <input type="checkbox"/> Jogos                              | <input type="checkbox"/> Tecnologias digitais (celular, computador, etc) |
| <input type="checkbox"/> Músicas                        | <input type="checkbox"/> Produção de vídeos                 | <input type="checkbox"/> Quadro e giz                                    |
| <input type="checkbox"/> Charges/tirinhas               | <input type="checkbox"/> Desenhos                           | <input type="checkbox"/> Seminários                                      |
| <input type="checkbox"/> Trabalho de campo              | <input type="checkbox"/> Pinturas                           | <input type="checkbox"/> Debates   |
|   | <input type="checkbox"/> Croquis                            | <input type="checkbox"/> Cópias de textos                                |

**38. As aulas de Geografia possibilitam: (Marque quantas opções forem necessárias).**

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Conhecer o espaço em que você vive.                                   | <input type="checkbox"/> Entender por que as coisas estão localizadas onde estão.                          | <input type="checkbox"/> Pensar nas possibilidades de transformação do mundo, começando pelo lugar onde você vive. |
| <input type="checkbox"/> Entender as dinâmicas de produção e modificação do espaço geográfico. | <input type="checkbox"/> Formar conceitos, como lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade. | <input type="checkbox"/> Perceber as diferenças entre os lugares e por que eles são como são.                      |
| <input type="checkbox"/> Desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade.                  | <input type="checkbox"/> Entender as relações entre o lugar que você vive e o mundo.                       | <input type="checkbox"/> As aulas não propiciam o que foi apresentado acima.                                       |
| <input type="checkbox"/> Compreender os fatos e fenômenos geográficos.                         | <input type="checkbox"/> Perceber os problemas do mundo e do lugar onde você vive.                         |  |

**39. Nas aulas, os professores de Geografia: (Marque quantas opções forem necessárias).**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Problematicam os assuntos/conteúdos estudados.  | <input type="checkbox"/> Utilizam recursos variados para que você aprenda o conteúdo e perceba a importância dele no seu dia-a-dia. |
| <input type="checkbox"/> Consideram suas experiências ou seus conhecimentos, estabelecendo relações com o conteúdo estudado. | <input type="checkbox"/> Os professores não fazem o que foi apresentado acima.  |



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**APÊNDICE D  
PAUTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS ESTUDANTES**

**A) TRAJETÓRIA ACADÊMICA E FORMAÇÃO GERAL**

- Inicialmente fale sua idade e em que série você estuda. Fale um pouco da sua trajetória acadêmica: com quantos anos começou a estudar, onde estudou, qual(is) rede(s) de ensino (privada ou pública), em que ano ingressou nessa instituição? Você já tinha estudado em escola de tempo integral antes de ingressar nessa escola? O que tem nessa escola que não tem nas outras? O CEPI possui uma jornada ampliada, com mais tempo de permanência do aluno na escola e mais componentes curriculares. O que o tempo maior e mais disciplinas possibilitam a você? Você considera que essa escola de tempo integral propiciou mudanças em sua formação/no seu desenvolvimento? Como, em quais aspectos e por meio de que? Como o ensino de Geografia contribui na sua formação?

**B) O TRABALHO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA, NO ÂMBITO DO NÚCLEO DIVERSIFICADO**

- Qual o nome da atividade/projeto que você participou? Em termos metodológicos, como foram as aulas? O que você aprendeu com elas? Você considera que esse estudo ampliou seus conhecimentos geográficos ou suas aprendizagens geográficas? Esses conhecimentos foram ou serão úteis no seu dia-a-dia? De que forma? Você considera que o trabalho dos professores nessas disciplinas amplia a aprendizagem em Geografia, ou melhor, você aprende mais conteúdos geográficos com ele? Esses conteúdos são importantes para você? Há alguma diferença na dinâmica/forma de trabalho dos professores de Geografia no Núcleo Diversificado em relação ao Núcleo Comum, ou seja, o trabalho do professor nas Disciplinas Eletiva, Prática de Laboratório, Preparatório Pós-Médio, Estudo Orientado I e II é diferente do trabalho que ele desenvolve na disciplina Geografia? Em que? Vocês aprendem melhor com a dinâmica de trabalho do Núcleo Comum ou do Diversificado, ou não há diferença?