



NORMATIVAS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: PARA ONDE VAI A AUTONOMIA DOCENTE EM GEOGRAFIA?

NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR SECONDARY EDUCATION AND THE CURRICULUM FOR FULL-TIME SCHOOLS: WHERE DOES TEACHER AUTONOMY IN GEOGRAPHY GO FROM HERE?

NORMATIVAS CURRICULARES NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN MEDIA Y EL CURRÍCULO DE LAS ESCUELAS DE JORNADA COMPLETA: PARA DONDE VA LA AUTONOMÍA DOCENTE EN GEOGRAFÍA?

Josandra Araújo Barreto de Melo

Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil,
ajosandra@yahoo.com.br.

Resumo: Nos últimos anos, vem sendo implementadas no Brasil reformas nas políticas públicas direcionadas a promover mudanças no campo social e educacional, visando adequar a sociedade à conjuntura do capitalismo. Merece destaque a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e a Lei 14.140/2023, que instituiu a Escola em Tempo Integral. Mediante o exposto, objetiva-se analisar como as normativas nacionais para o Ensino Médio vêm incidindo sobre o currículo das Escolas em Tempo Integral nos estados da Paraíba e de Goiás e como isso se reflete na autonomia dos professores de Geografia, a partir do impacto desse programa nas suas práticas pedagógicas e curriculares. Trata-se de pesquisa qualitativa, modalidade exploratória, da qual participaram 10 professores, sendo sete do estado da Paraíba e três do estado de Goiás, que responderam às entrevistas semiestruturadas, aplicadas buscando compreender como tais políticas vêm se materializando sobre a sua autonomia. Os resultados das entrevistas permitiram concluir que, em ambos os estados, os professores de Geografia se obrigam a assumir componentes da parte diversificada do currículo para, assim, poderem completar sua carga horária semanal, numa espécie de precarização e perda de autonomia docente, já que esse fazer não permite maior reflexão sobre o sentido emancipatório do que se ensina. Todas essas mudanças no campo educacional incidem nas condições de vida e de trabalho dos professores, interferindo na sua autonomia e motivação para a docência.

Palavras-chave: escola em tempo integral; autonomia docente; ensino de Geografia.



Abstract: In recent years, public policy reforms have been implemented in Brazil to promote changes in the social and educational spheres to adapt society to the conjuncture of capitalism. Law No. 13,415/2017 (the Secondary Education Reform) and Law No. 14,140/2023, which established the Full-Time School, are noteworthy. In light of the above, the aim is to analyze how national guidelines for secondary education have affected the curriculum of Full-Time Schools in the states of Paraíba and Goiás and how this is reflected in the autonomy of geography teachers, based on the impact of this program on their pedagogical and curricular practices. This study is a qualitative, exploratory study in which ten teachers participated, seven from the state of Paraíba and three from the state of Goiás, who responded to semi-structured interviews that were conducted attempting to understand how these policies have been affecting their autonomy. The results of the interviews led us to conclude that, in both states, Geography teachers feel forced to take on components of the diversified part of the curriculum to complete their weekly workload in a debilitating way and lose teaching autonomy since this does not allow for more significant reflection on the emancipatory meaning of what is being taught. All these changes in the education field impact teachers' living and working conditions, interfering with their autonomy and motivation to teach.

Keywords: full-time school; teacher autonomy; teaching Geography.

Resumen: En los últimos años, vienen siendo implementadas en Brasil reformas en las políticas públicas direccionadas a promover cambios en el ámbito social y educativo, con la intención de adecuar a la sociedad a la coyuntura del capitalismo. Merece ser destacada la Ley n° 13.715/2017 (Reforma de Educación Media) y la Ley n° 14.140/2023, que instituyó en la escuela la Jornada Completa. Ante lo expuesto, el objetivo es analizar cómo las normas nacionales para la educación media viene incidiendo sobre el currículo de las escuelas de Jornada Completa en los Estados de Paraíba y de Goiás, y cómo esto se refleja en la autonomía de los profesores de Geografía, a partir del impacto de dicho programa en sus prácticas pedagógicas y curriculares. Se trata de una investigación cualitativa, modalidad exploratoria, en la cual participaron 10 profesores, siendo siete del Estado de Paraíba y tres del Estado de Goiás, que respondieron a las entrevistas semi estructuradas aplicadas, buscando comprender cómo tales políticas se han materializado sobre su autonomía. Los resultados de las entrevistas, permitieron concluir que en ambos Estados los profesores de Geografía se ven obligados a asumir componentes de la parte diversificada del currículo, para así poder completar su carga horaria semanal; en una especie de precarización y pérdida de la autonomía docente, ya que dicho quehacer no permite mayor reflexión sobre el sentido emancipatorio de lo que se enseña. Todos estos cambios en el campo educativo inciden en las condiciones de vida y de trabajo de los profesores, interfiriendo en su autonomía y motivación en su ejercicio docente.

Palabras-clave: escuelas de jornada completa; autonomía de los profesores; enseñanza de Geografía.

Introdução

Embora desde a década de 1990 venham se delineando os contornos da influência do neoliberalismo sobre a educação brasileira (Freitas, 2023), o ano de 2017 foi o marco da instituição de reformas nas políticas públicas direcionadas a promover mudanças nesse campo, visando adequar a sociedade brasileira à conjuntura do capitalismo na sua fase financeira.

Nesse direcionamento, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017 – a Reforma do Ensino Médio – (Brasil, 2017), estabelecendo prioridades de alguns componentes do currículo sobre outros. Em continuidade, ainda no mesmo ano, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para os Anos Iniciais e o Ensino Fundamental, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino estruturado a partir de competências e habilidades, em detrimento dos conteúdos universalmente consolidados¹. Aliada a essas questões, mais recentemente, foi aprovada a Lei 14.140/2023 (Brasil, 2023), que instituiu a Escola em Tempo Integral (ETI), objetivando dar materialidade a meta nº seis, do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014) – estipulado para ser cumprido entre os anos de 2014-2024².

A influência do capital sobre a educação e os efeitos dessas reformas sobre a educação e sobre o ensino de componentes curriculares específicos vêm sendo discutidos por diversos autores, desde a década de 1990, pois essa tendência de controle externo sobre a educação já vinha sendo anunciada no cenário brasileiro, a partir dos direcionamentos dos organismos internacionais, objetivando controlar o currículo e parametrizar as avaliações, retirando as características de uma educação assentada sobre tendências progressistas.

De forma exemplificativa, podemos citar as contribuições ao tema efetuadas por Frigotto e Ciavatta (2003), Ghedin (2013), Kuenzer (2007; 2017; 2020), Branco *et al.* (2018), Freitas (2018), Freitas (2023), dentre outros. Outros autores também vêm discutindo os reflexos dessas políticas no ensino de Geografia, podendo-se destacar Libâneo e Cavalcanti (2023), Farias (2020) e Luz Neto (2021, 2024), apontando para o fato de que esse componente vem perdendo espaço no currículo do Ensino Médio.

Esses autores têm em comum a compreensão de que as mudanças na educação têm uma gênese empresarial, “com a mercantilização da educação e sua redefinição no âmbito

¹ Michel Young, pesquisador inglês, quando escreve sobre o futuro da Educação em uma sociedade do conhecimento, defende uma abordagem de currículo centrada no conhecimento e na disciplina e não no aprendiz, como presume a ortodoxia atual (Young, 2011).

² Meta seis do Plano Nacional de Educação: 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.

simbólico-cultural, com sua subordinação ao econômico, ao mercado, tendo como consequência a transposição de constructos teóricos do mundo da produção para a esfera educacional” (Ghedin, 2013, p. 150).

Isso implica em elevados custos sociais, já que esse movimento permite que ocorra o controle estatal sobre a sociedade, tomando como locus o que se trabalha em sala de aula, reduzindo, pois, as oportunidades de construção de propostas de ensino que possam colaborar com a ascensão social das classes menos favorecidas, além de, possivelmente, comprometer a autonomia dos professores. Nesse quadro, a educação passa a ser compreendida pela sua possibilidade de adequar os jovens ao mundo da produção, tomando, pois, distância de uma educação autônoma, definida a partir da valorização do papel da escola e do comprometimento social e político do professor, conforme é defendido por Libâneo (2022), Cavalcanti (2024), dentre outros teóricos.

Não se pode olvidar que essas mudanças na educação ocorrem orquestradamente, de forma que a Lei das ETI, além de fazer cumprir as metas do PNE, possibilita dar materialidade a Lei da Reforma do Ensino Médio, que transforma os componentes específicos desse nível de ensino em áreas do conhecimento e que também institui os Itinerários Formativos³ oferecendo, teoricamente, aos estudantes das ETI “a oportunidade de escolha⁴” quanto aos componentes que desejam cursar, dando-lhes essa “autonomia” já no 1º ano do Ensino Médio. Entretanto, há de se ressaltar que, nessa lógica da competência, se essa escolha não implicar em empregabilidade futura, a responsabilização recai sobre o estudante, que, mais tarde, será culpabilizado por ter feito uma escolha equivocada⁵.

Por sua vez, os autores que debruçam esforços para investigar a Educação Integral no Brasil, dentre eles podendo-se mencionar Cavaliere (2009), Coelho (2009), Frigotto (2005, 2009), Gadotti (2009), Cardoso e Oliveira (2019), Saviani (2021), concluem que está havendo um desvirtuamento da concepção original dessa modalidade de ensino. Tratava-se, até 2016, de uma educação para a integralidade do ser humano, mas, a partir da aprovação do Programa

³ Com a instituição dos Itinerários Formativos, adota-se publicamente o discurso da flexibilização do ensino, do protagonismo juvenil através do empreendedorismo e da implementação de um projeto de vida.

⁴ Conforme a literatura que estuda o tema, a maioria das escolas brasileiras não têm as condições materiais para ofertar todos os itinerários formativos e dar aos alunos condições de escolha, por isso essa oportunidade é questionável, assim como a autonomia, motivo pelo qual tais vocábulos estão grafados entre aspas no texto.

⁵ Segundo Ferreti (2000), a educação é um bem privado para um homem que é destituído, diante do mercado, da sua condição de sujeito, num contexto de ditadura da aparência e do automatismo total. Trata-se de atribuir ao trabalhador a responsabilização individual de encontrar um trabalho, num mundo sem emprego.

Novo Mais Educação (PNME), passou a haver uma priorização da aprendizagem em Português e Matemática, demonstrando uma proposta atrelada à lógica dos sistemas padronizados de avaliação, em detrimento das demais dimensões da formação humana, “consequentemente distante dos ideais de educação integral/em tempo integral” (Cardoso; Oliveira, 2019, p 74).

Essas mudanças no campo educacional, materializadas no controle pelo Estado do que se produz na escola, incidem nas condições de vida e de trabalho dos professores, interferindo no protagonismo das suas ações e, conforme as palavras de Cavalcanti (2024, p. 177), “comprometendo a sua atuação de modo autônomo e autoral”.

No caso dos professores de Geografia, a redução da carga horária do componente promovida pela reforma, associada à dedicação exclusiva requerida pelo modelo de Escola em Tempo Integral, faz com que esses profissionais sejam compelidos a ministrar aulas de outras disciplinas do currículo, sem terem passado formação específica, para conseguir fechar a jornada semanal, ocasionando perda de motivação, insegurança e possível perda de autonomia docente, objeto de reflexão da presente escrita.

Pelo exposto, objetiva-se analisar como as normativas nacionais para o Ensino Médio vêm incidindo sobre o currículo das Escolas em Tempo Integral nos estados da Paraíba e de Goiás e como isso se reflete na autonomia dos professores de Geografia, a partir do impacto dessa política nas suas práticas pedagógicas e curriculares.

Percurso Metodológico

Trata-se de pesquisa qualitativa, cuja estruturação ancora-se no materialismo dialético, que embasa os trabalhos das tendências progressistas da educação, como é o caso das abordagens Histórico-crítica e Histórico-cultural, consideradas contra-hegemônicas, que operam uma crítica contundente à supremacia do capital instalada na sociedade capitalista.

A escolha pela pesquisa qualitativa ocorreu, haja vista não se recorrer a percentuais estatísticos para aferir a sua representatividade (Minayo *et al.*, 1994) e a análise dos dados coletados estar articulada às subjetividades dos docentes participantes e compreendidas em sua essência, a partir das suas falas.

Possui caráter de pesquisa exploratória, emergindo no problema investigado, buscando levantar informações e compreender melhor como as políticas educacionais, sobretudo o Programa Escola em Tempo Integral, vem se materializando sobre o cotidiano docente e quais

as implicações sobre a autonomia dos professores participantes da pesquisa, todos vinculados ao Programa de ETI nos estados da Paraíba e de Goiás⁶.

Na Paraíba, a pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete Professores da rede de ensino do estado, lotados em Escolas Cidadãs Integrais e cursistas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede (PROFGEO), Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

No estado de Goiás, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a três professores de Geografia da rede estadual de ensino, que atuaram como preceptores do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Goiás, em escolas denominadas Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), em Goiânia.

As entrevistas ocorreram individualmente, a partir de horários previamente agendados e procuraram investigar como vem ocorrendo a implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas em Tempo Integral dos dois estados, como vem ocorrendo o ensino de Geografia e dos componentes da parte diversificada do currículo e como tudo isso tem afetado a autonomia dos docentes inseridos no Programa Escola em Tempo Integral.

Os resultados das entrevistas foram analisados empiricamente buscando, a partir das falas, compreender as opiniões, posicionamentos e detalhes fornecidos pelos professores sobre as mudanças ocorridas nas suas práticas, a partir das transformações ocorridas no mundo da educação e da sua inserção no Programa.

Na sessão que segue, buscar-se-á analisar o significado da autonomia docente, de forma a elucidar se, na sua acepção, este conceito vem ou não sendo comprometido na conjuntura do Programa da Escola em Tempo Integral.

6

Breve tratamento sobre o conceito de autonomia docente

A autonomia docente é um conceito que vem sendo utilizado no Brasil há mais de um século. Em vista da problemática em análise, entendemos ser relevante compreendê-lo, assim como outros que a ele se articulam e se associam ao contexto vivido pelos professores no país, como forma de convidar o leitor à reflexão, assim como evitar a sua utilização desacompanhada do conteúdo, numa espécie de consenso social, sem o devido significado e/ou reflexão.

⁶ A escolha dos estados da Paraíba e Goiás se deu por ser a Paraíba o local de moradia e trabalho da autora, que realiza estágio pós-doutoral, na Universidade Federal de Goiás, sob a supervisão da Professora Lana de Souza Cavalcanti.

Uma das contribuições que situam a autonomia docente enquanto objeto de investigação na educação, é o texto “Estudos da história da profissão docente”, contido no livro “500 anos de educação no Brasil”. O capítulo foi escrito por Catani (2000), autora que, a partir da análise dos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo (1907-1937), situa as primeiras décadas do século passado como marco das reivindicações dos professores por autonomia naquele Estado, ante as normas rígidas de programas forçados, excessivamente fiscalizados e em desacordo com as necessidades locais.

Catani (*op. cit.*) utilizou o relato contido no livro “Calvário de uma professora”, escrito por Dora Lize (1927), que apresenta em tom de denúncia, a crítica feita ao sistema educacional pela professora paulista Violeta Leme Fonseca. Em sua escrita, ela questionava os programas de ensino e o controle sobre a educação no país, pedia autonomia para a sua prática em sala de aula, bem como para a sua escola, afirmando que, em troca disso, haveria uma motivação maior para ensinar. Naquele tempo, a Professora já denunciava o desdém com que se tratavam os professores, importantes sujeitos na educação da infância e principais responsáveis pela formação do caráter nacional⁷.

A partir do final do século XX, os estudos sobre a autonomia docente foram ampliados, sobretudo na Europa. Dentre as contribuições que vem inspirando a pesquisa sobre essa temática no Brasil é a obra “*La autonomia del profesorado*”, traduzida em 2002 como “A autonomia de professores”, de autoria do espanhol José Contreras, que estabeleceu uma conceituação para autonomia docente. De acordo com o autor, “a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade” (Contreras, 2002, p. 12).

Para conceituar autonomia docente, Contreras dividiu a obra em partes, iniciando com a discussão sobre a autonomia perdida: a proletarização dos professores. Esta é compreendida como um distanciamento entre as concepções de ensino dos professores, a partir das suas formações, e a maneira como esse ensino é realizado nas instituições, já que intervém nessa materialização as influências de outras instituições, muitas delas não diretamente relacionadas ao ensino. Isso faz com que quem medeia o ensino não seja o responsável pelo seu delineamento, resultando numa perda de controle dos professores sobre as suas ações, que passam a ser moldadas para atender às exigências das reformas curriculares e das avaliações externas de desempenho. Na concepção do autor, essa situação conduz a um modelo de competência técnica e neutralidade política.

⁷ Acreditamos que essa alusão ao caráter nacional se refere a formação de valores das crianças, a partir da escola e do trabalho do professor.

Diretamente relacionada a essa proletarização, o autor apresenta o **profissionalismo**, como sendo a resistência dos professores a essa proletarização nas suas práticas sociais, tanto cotidianas quanto coletivas, através do enfrentamento a essa perda de importância da carreira frente à sociedade. Trata-se, pois, das mobilizações por melhores condições de trabalho e de salários. O autor, embora reconheça a necessidade desses movimentos, teme que o foco nas condições de trabalho desqualifique a docência como uma atividade intelectual, na medida em que reduz as reflexões sobre as suas aspirações, visões de mundo e experiência, conferindo à autonomia um caráter de condições adequadas de trabalho.

O **profissionalismo**, dessa forma, constitui um atributo profissional concedido externamente e não a partir da internalização pelos professores da importância do seu trabalho. Nesse viés, Contreras critica a racionalidade técnica do ofício professoral, para a qual contribuem os programas de formação inicial e continuada, considerados pelo autor como massificados, acrílicos e pouco articulados à prática do professor. Este, na acepção do **profissionalismo**, constitui-se num profissional que não concebe o ensino, mas o executa a partir de contratos e controles externos.

Como resposta ao **profissionalismo**, Contreras traz a acepção da **profissionalidade**, que compreende os diversos saberes: da formação acadêmica, da experiência, da vivência educativa concreta, que constituem elementos relevantes para a construção da práxis. Noutras palavras, a **profissionalidade** constitui a internalização de saberes decorrentes da compreensão dos valores que permeiam o processo educativo. O autor chega a mencionar que, até mesmo a subjetividade de cada estudante passa a compor sentidos para o ensino. Dessa forma, a **profissionalidade** é uma atitude do professor, ao ser capaz de analisar o ato de ensinar, exprimindo seus valores e objetivos, para que culmine na emancipação do aluno.

Para a formulação do conceito de autonomia docente, no qual está imbricada a tese de que o professor deixa de ser um instrumento de manipulação do sistema e passa a ser um construtor de saberes, a partir da junção de sua formação, experiências e práticas, Contreras analisa três aspectos: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Num esforço de síntese, pode-se esclarecer que obrigação moral constitui um guia de juízos e ações, na medida em que consiste na compreensão pelo professor da importância do seu trabalho e de como o aluno necessita dele, na busca da sua emancipação a partir da escola; O compromisso com a comunidade é o estabelecimento de uma ideologia para o trabalho docente, calcada na conformação do bem comum, nos ideais de democracia, de igualdade de oportunidades e de difusão de atitudes solidárias; por fim, a competência profissional trata dos

saberes advindos da formação do professor, expressos através de habilidades, técnicas e conhecimentos, que são capazes de alicerçar a sua prática e, quando considerados deficientes, devem ser ampliados, objetivando contribuir para a produção de saberes da docência.

Por fim, na última parte do texto, Contreras trabalha a autonomia docente e seu contexto sob a influência do controle estatal. Nesta parte, o autor faz referência aos trabalhos de Apple, Giroux, Habermas, dentre outros, permitindo concluir que a autonomia docente é, pois, resultante de diversos fatores, que ultrapassam a superação dos ditames da burocracia estatal, centrada nos atos de execução e de controle da atuação docente. Um professor autônomo é aquele que construiu sua profissionalidade, sendo crítico, criativo e capaz de refletir sobre a sua prática, a partir dos questionamentos das pretensões do ensino, da revisão dos objetivos, da superação da racionalidade técnica, com consequente construção do profissional que reflete na prática e sobre a prática, sendo capaz de alterá-la, sempre que os objetivos traçados não foram atingidos. Trata-se de uma autonomia que se afasta da autossuficiência e aproxima-se da emancipação da escola e dos seus sujeitos.

A obra de Contreras vem se disseminando no Brasil como referencial para a fundamentação de pesquisas que abordam os conceitos de autonomia docente, professor reflexivo, precarização do ensino e ainda para embasar trabalhos que analisem a formação docente, quer seja inicial ou continuada, a partir dos postulados da profissionalidade docente. Por ter esse amplo espectro, encontram-se nela os fundamentos que permitem analisar a estrutura da Escola em Tempo Integral nos estados da Paraíba e de Goiás, elegendo a categoria autonomia docente para o direcionamento da análise, embora ela se articule a todos os outros conceitos trazidos em “A autonomia de professores”.

Contextualização do Ensino Médio das ETI nos Estados da Paraíba e de Goiás e suas implicações sobre o currículo e os conteúdos de Geografia

O Ensino Médio no Brasil é uma fase da escolaridade que sempre esteve em discussão, por motivos ambivalentes, que vão desde à evasão escolar até a falta de vagas nas universidades para acolher todos os alunos, situação ainda perpassada pela formação técnica para o ingresso dos jovens, precocemente, no mercado de trabalho. Ghedin (2013) denomina esse processo de falta de identidade desse nível de escolaridade e articula a essa discussão a ausência de um projeto de formação cultural para o país, indagando que, num modelo capitalista, que prima pelo mercado financeiro, muitas vezes desarticulado do mercado produtivo, que tipo de formação constitui-se adequada para os jovens?

Por sua vez, a escola tem um papel dual, de acordo com os interesses a que venha a representar. De um lado, é a causa dos problemas sociais, haja vista o esvaziamento e a perda de especificidade do fazer escolar; do outro, pode representar a solução dos problemas sociais. Na acepção de Ghedin (2023, p. 108), isso ocorreria “a partir da implementação de um projeto pedagógico cultural de formação contra-hegemônica ao modelo de despolitização como forma de manutenção da exploração”. Esta última acepção, no contexto brasileiro, vem sendo deixada de lado, pelos motivos a seguir trabalhados neste artigo.

Kuenzer (2007, 2017, 2020), ao analisar as diretrizes curriculares para o Ensino Médio no Brasil, chama a atenção para a desqualificação do Ensino Médio Flexível, implementado a partir do Sistema de Escolas Politécnicas, que é uma das modalidades de ETI. Segundo a sua linha de raciocínio, trata-se de uma escola sedimentada para fornecer as bases para a reprodução do sistema capitalista, objetivando a formação de subjetividades flexíveis, que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação, em nome da suposta autonomia de escolha.

Discutidas as bases que fundamentam esse projeto de educação aligeirado⁸ no país, importante se faz analisar a sua forma de organização local, o que remete à materialização do currículo do Ensino Médio das ETI da Paraíba e de Goiás⁹, estados que se antecederam à Lei das ETI, regulamentando a criação desse modelo de escola, a partir da parceria público-privada, que se deu pela delegação da gestão das escolas à Organização Social (OS) Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, criado em Pernambuco, na década de 2000 e que ampliou a sua influência no país, rapidamente se articulando com as políticas voltadas para o controle da educação.

Entretanto, existe uma diferença entre os percentuais de escolas de nível médio que foram transformadas em ETI nos dois Estados. Em Goiás, segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024), apenas 18% das matrículas desse nível de ensino estão inseridas no Programa. Enquanto isso, a Paraíba tem realizado amplo investimento na transformação das escolas regulares em Escolas Cidadãs Integrais, sendo hoje considerado um dos pioneiros na implementação do programa de ETI no país, já que, atualmente, 52% das escolas que oferecem o Ensino Médio no estado foram assim transformadas (Brasil, 2024).

⁸ Pode-se chamar de aligeiramento o fato de que, terminando Ensino Médio Técnico, muitos indivíduos já ingressam no mercado de trabalho, o que atende às determinações do capitalismo tardio e periférico.

⁹ No Estado de Goiás, as ETI são denominadas Centros de Ensino em Período Integral (CEPI).

Esse currículo obedece à carga horária mínima definida pela Lei da Reforma do Ensino Médio, que assegura 1.800 h para as disciplinas do núcleo comum, ou seja, 60% da carga horária total para os componentes da BNCC, e 40% para os conteúdos da parte diversificada. Esta última dispõe no mínimo de 1.200 h ao longo desse nível de ensino para os estudos que envolvam, em tese, a realidade local, regional e cultural.

Observe-se que a contabilização desse tempo perfaz um total de cinco horas diárias, distribuídas em 200 dias letivos anuais. Porém, com a instituição das ETI, a carga horária mínima diária dos estudantes nas escolas passa para sete horas, podendo chegar até nove horas de permanência diária. Pergunta-se, então: que outras atividades vêm sendo desenvolvidas de modo a preencher essa jornada? Que currículo implementar para atender a essa normativa? Teriam os Professores formação para trabalhar nesse Programa? E os componentes curriculares específicos, como estão sendo trabalhados? Os princípios para a aprendizagem em cada componente vêm sendo contemplados?

As entrevistas realizadas com os professores dos dois estados analisados permitiram identificar que, em ambos, conforme a regulamentação oficial, vem sendo colocada em prática a Lei da Reforma do Ensino Médio, a partir da 1ª série, retirando carga horária de componentes das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, como é o caso da Geografia. Constitui, portanto, um paradoxo, pois aumenta-se a permanência na escola, mas retira-se carga horária dos conteúdos específicos.

Na Paraíba, os conteúdos da parte diversificada do currículo vêm sendo apresentados aos professores a partir de um Guia de implementação da matriz curricular nas ETI (Paraíba, 2024), posteriormente apresentado neste texto. Trata-se de um documento de 26 páginas, em moldes de receituário, cujo conteúdo prevê os espaços e o tempo para implementação de cada componente, inclusive apontando em que horários deverão ser ofertados.

Tanto na Paraíba quanto em Goiás, os professores de Geografia, mesmo sem formação continuada realizada a partir de instituições públicas¹⁰, são obrigados a assumir componentes da parte diversificada do currículo para, assim, poderem completar a jornada semanal, numa espécie de precarização e perda de autonomia docente, já que esse fazer não permite maior reflexão sobre o sentido emancipatório do que se ensina. Associe-se a isso o fato de que existe, a todo tempo, uma cobrança e uma preparação para os exames avaliativos externos, a

¹⁰ A última formação acadêmica que o Estado da Paraíba ofertou aos docentes da rede se deu entre os anos de 2013 e 2014, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba, num curso de Especialização, com carga horária de 360 horas.

partir dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, de forma a que verifica-se o exercício do controle estatal sobre o que se produz nas escolas.

Na Paraíba, verifica-se que vem sendo dedicada uma hora semanal, por turma, especificamente para os conteúdos da BNCC. Porém, como o Estado adotou o modelo de itinerários formativos atrelados aos componentes curriculares da Base, o que constitui uma faculdade atribuída pela lei 13.415/2017¹¹, não houve na rede de ensino a oferta de itinerários específicos em uma ou outra área do conhecimento¹², mas sim a destinação de uma hora semanal para o estudo de temáticas locais, na forma de itinerários vinculados a cada um dos componentes curriculares. Em outras palavras, em Geografia, por exemplo, tem-se uma hora de aula por semana para os conteúdos da BNCC e outra para os conteúdos de temáticas locais, de forma a contemplar os itinerários.

Entretanto, embora oficialmente esses itinerários venham sendo oferecidos em conformidade com a previsão legal, as entrevistas realizadas com os professores desta pesquisa permitiram identificar que, na prática, o que vem ocorrendo é a incorporação dessa carga horária informalmente por eles, buscando trabalhar os conteúdos da BNCC, já que o tempo de uma hora aula semanal é insuficiente para contemplá-los.

No estado de Goiás, os professores entrevistados informaram que a carga horária para o componente curricular Geografia é de duas aulas semanais, em cada série do Ensino Médio. Eles mencionaram que, no ano letivo de 2023, a carga horária para Geografia era de uma hora, apenas; e a outra hora era destinada a uma trilha de aprendizagem em cada componente curricular, mas que não tiveram formação continuada, nem um mínimo de esclarecimento por parte da Secretaria de Educação, para compreender qual seria o seu objetivo, motivo pelo qual, neste ano, essa trilha foi retirada¹³ e foi devolvida uma hora para cada componente, inclusive para a Geografia.

Indagados sobre como tinham sido organizados os itinerários formativos na rede estadual, eles informaram que o modelo de ETI local, de fato, disponibiliza 40% da carga

¹¹ Art. 36, § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*.

¹² A lei 13.415/2017 prevê cinco modalidades de itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Estabelece ainda que a organização dessas áreas e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

¹³ Os professores informaram que, da mesma forma que as trilhas foram instituídas, sem justificativa, também foram retiradas, deixando-os alheios às conexões da decisão de colocá-las e/ou retirá-las do currículo.

horária para os componentes da parte diversificada do currículo, distribuídos entre projeto de vida, Pós-médio, empreendedorismo, disciplinas eletivas, de orientação, dentre outras. Contudo, mencionaram que não foram implementados os itinerários a partir de áreas do conhecimento, nem a partir da articulação com a BNCC, conforme visto, formas previstas na lei 13.415/2017.

Essas informações demonstram que é tão complexa a materialidade do conteúdo da lei 13.415/2017 que os entes da federação não vem conseguindo se adequar às normativas, tendo que empreender adaptações para, minimamente, procurar contemplá-las ou, mesmo, ignorar as mudanças que os professores venham fazendo informalmente nas escolas. Essa situação demonstra que se trata de um currículo instituído sem a devida atenção às reivindicações das diversas realidades de escolas, dos professores e dos próprios alunos.

Quanto ao ensino de Geografia, desenvolvido a partir da carga horária destinada aos conteúdos da BNCC, verifica-se que a conjuntura de trabalho e de mediação dos conteúdos são insuficientes para que o professor possa mobilizar esforços para a construção do pensamento geográfico pelo aluno e a consequente capacidade de compreender a espacialização dos fenômenos geográficos, conforme a abordagem apresentada por Cavalcanti (2019, 2024).

De acordo com a sistematização desse pensamento, efetuada pela citada autora, para que os estudantes sejam capazes de construí-lo, se faz necessário que os elementos da didática crítica sejam articulados, principalmente no que se refere aos objetivos, conteúdos e métodos de ensino, de forma que os estudantes compreendam e saibam operar com os conceitos, categorias e princípios lógicos da Geografia. Essas ações requerem do professor planejamento e formação para que o ensino atinja este objetivo.

No caso dos conteúdos, eles são essenciais no processo de ensino, mas não com um fim em si mesmos e sim como objeto da ação de ensinar e aprender, cujas “configurações não são neutras, mas dependentes das intenções de quem está estruturando e organizando o processo” (Cavalcanti, 2024, p. 104). Indo ao encontro deste entendimento, as falas dos professores dos dois estados são reveladoras de que existe a retirada do tempo-espço da Geografia e demais componentes do currículo escolar, exceto Língua Portuguesa e Inglesa e Matemática. Esse fato deixa descortinar que as ETI não tem uma preocupação efetiva com a formação integral dos alunos (científica, humanística e cultural), conforme os princípios originais das escolas integrais, mas uma preocupação com o controle das avaliações, com vistas a alimentar as exigências do sistema educacional.

Trata-se de colocar em prática a pedagogia da competência, do “aprender a aprender”, bem contextualizada por Chauí (2021) e, pelo fato de que os professores são formados numa perspectiva conteudista, verifica-se que eles têm dificuldade de lidar com todas essas demandas e controvérsias. No caso do ensino de Geografia, a BNCC do Ensino Médio lhe atribui o papel de formar cidadãos para a leitura da realidade, a partir da apropriação de conceitos e princípios geográficos, que possibilitam a compreensão dos fatos e fenômenos sociais e naturais. Segundo o documento nacional:

Essa é a contribuição da Geografia aos alunos da educação básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionar componentes da sociedade e da natureza (Brasil, 2018, p. 358).

Verifica-se, portanto, a contradição entre o tempo/espaço da Geografia na escola e o discurso da BNCC Ensino Médio e as Diretrizes Operacionais do Ensino nos Estados da Paraíba e de Goiás, o que implica numa redução do acesso dos alunos a uma formação geral básica, indispensável à vida em sociedade, sobretudo quanto a instrumentalidade para a leitura e ação social, ou seja, para o exercício da cidadania.

À Geografia e aos seus professores, com carga horária reduzida ao mínimo, é relegado o papel de continuar objetivando, à revelia do sistema, construir um projeto de sociedade mais justa, a partir da formação de uma consciência socioespacial dos alunos, de forma a capacitá-los para a atuação crítica na sociedade.

E como fica a autonomia dos professores de Geografia na conjuntura das ETI?

14

As entrevistas realizadas com os professores da Paraíba e de Goiás revelaram que a formação continuada para trabalhar nas ETI são em formato abreviado, geralmente ministradas através de plataformas virtuais e efetuadas a partir de convênios realizados entre as Secretarias de Educação dos estados e as empresas de consultoria.

Acompanhados dessa formação reducionista, que ignora o papel das universidades públicas locais, amplamente consolidadas na formação de professores nos dois estados, são entregues aos professores materiais informativos. No caso da Paraíba, a Secretaria de Educação entrega aos Professores um “Guia de implementação da matriz curricular nas Escolas em Tempo Integral no Estado da Paraíba”, elaborado por assessores pedagógicos vinculados a Secretaria de Educação do Estado.

O texto de apresentação informa que o Guia objetiva detalhar os novos componentes curriculares: Práticas Integradoras, Eletivas e Aprofundamento e oferecer suporte prático e esclarecimentos indispensáveis para garantir a implementação bem sucedida da nova matriz. Após a parte introdutória, apresenta os “novos componentes” na intenção de que sejam fielmente reproduzidos nas escolas, assim como apresenta os espaços e os horários em que devem ser organizadas e ofertadas as práticas integrativas.

O Guia aponta direcionamentos para que os professores proponham ementas de disciplinas eletivas, a partir de parcerias com empresas privadas, universidades ou Organizações Não Governamentais (ONGs). Também apresenta um *link*, que direciona os professores para o catálogo dessas eletivas já cadastradas na SEE/PB. Neste, verificam-se poucas opções relacionadas à Geografia - dois componentes, apenas: “A Geografia e a música: os lugares por onde passei” e “Eu sou da Paraíba: esse é o meu lugar.” Por esse número exíguo, identifica-se a necessidade de os professores serem capacitados para cadastrar novas disciplinas, o que é desafiador, considerando a rotina da ETI¹⁴ e a ausência de formação continuada, que os capacite para trabalhar com projetos e para incluir o lugar, as suas potencialidades e problemáticas no currículo escolar.

Por fim, o Guia apresenta os componentes de aprofundamento, organizados de forma a contemplar o art. 35-A, da Lei 13.415/2017:

- Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias;
- Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias.

Cada aprofundamento possui carga horária específica e apresenta distinções entre as Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs), já que estas últimas contemplam uma formação técnica. Por fim, o Guia fornece os direcionamentos de como operacionalizar esse aprofundamento, os horários em que devem ser ofertados, os materiais didáticos a serem utilizados, dentre outras orientações, que resulta em nenhuma possibilidade de escolha diversa por parte dos professores.

No estado de Goiás, a Secretaria de Educação disponibiliza para os professores da rede o “Catálogo de Eletivas SEDUC-GO 2024”. Nele, o discurso é de que estão contidas orientações para a criação de tais componentes, de forma a contemplar os temas transversais

¹⁴ Os professores das ETI, na realidade analisada, precisam dedicar 40 horas à escola, reduzindo as chances de realização de formações que lhes possibilitem ascensão na carreira e maior preparação para a compreensão da própria docência e do seu papel no desenvolvimento dos sujeitos.

presentes na BNCC e a realidade vivenciada no processo ensino e aprendizagem; garantir a interdisciplinaridade nos projetos, tendo em vista o desenvolvimento, integração e consolidação das áreas do conhecimento; alinhar o uso de ferramentas e aplicativos capazes de garantir a comunicação entre os atores envolvidos, assegurando maior possibilidade de alcance aos estudantes (Goiás, 2024).

As eletivas ofertadas em Goiás buscam articular temáticas dos diversos componentes curriculares. Entretanto, as entrevistas com os três professores revelaram as dificuldades dos docentes da rede para criar novos componentes, assim como para ministrar os que são apresentados no catálogo, tendo em vista as limitações formativas para trabalharem com projetos, com a articulação entre os conteúdos das ciências e a realidade do lugar.

A realidade apresentada tem consequências sobre o trabalho e a autonomia dos professores, visto que, se está tratando de uma escola não autônoma, conforme a compreensão do termo apresentada por Contreras (2002), também não serão autônomos os professores, que não são os idealizadores das práticas executadas, mas apenas aplicadores de receitas escritas sem o aval e a reflexão dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o controle exercido sobre o trabalho dos professores, sobre os materiais por eles trabalhados, sobre as metodologias que utilizam, ou mesmo sobre os conteúdos e componentes curriculares que devem ser trabalhados com os alunos, demonstra que existe um interesse político-ideológico, que tem um direcionamento finalístico sobre a educação no país. Essa realidade fere a autonomia docente, classificando o professor conforme a concepção de Contreras (2002), como um especialista técnico, ao invés de um professor reflexivo ou mesmo um intelectual crítico¹⁵.

16

Conclusões

O Programa da Escola em Tempo Integral, ao colocar em prática o currículo do Novo Ensino Médio, reforça um ensino centrado nas habilidades e competências em detrimento dos conteúdos, promovendo o esvaziamento disciplinar, fato que, no caso da Geografia, acarreta no empobrecimento das abordagens, redução dos seus conteúdos¹⁶ e o não favorecimento das

¹⁵ O conceito de autonomia, para Contreras, está vinculado implicitamente ao modelo de professor, que pode ser o especialista técnico, preocupado com os atributos da carreira; o professor reflexivo, comprometido moralmente com o valor do que ensina; ou, ainda, o intelectual crítico que caminha com autonomia e emancipação.

¹⁶ Comparando-se os livros didáticos atuais, como os de coleções anteriores à BNCC, verifica-se que muitos conteúdos outrora de Geografia migraram para Ciências Naturais, é o caso das placas tectônicas, rochas e minerais, dentre outros da Geografia.

condições de operacionalização dos conceitos, categorias e princípios lógicos, que possibilitam que o aluno seja capaz de construir o pensamento geográfico, finalidade maior do ensino de Geografia.

Os resultados das entrevistas permitiram concluir que, tanto na Paraíba quanto em Goiás, os professores de Geografia, mesmo sem formação continuada, se obrigam a assumir componentes da parte diversificada do currículo para, assim, poderem completar a carga horária semanal, numa espécie de precarização do trabalho e perda de autonomia docente, já que esse fazer não permite maior reflexão sobre o sentido emancipatório do que se ensina.

Por fim, no que se refere à autonomia docente, a literatura e a fala dos professores entrevistados deixam claro que se está passando por um momento de tensão na educação do país, já que a centralização do currículo, a cobrança exaustiva da preparação para os exames avaliativos externos e o consequente domínio sobre o que se trabalha na escola, não dialogam com princípios democráticos, que visem a melhoria na educação, de forma a emancipar os alunos e a favorecer a autonomia do professor, tornando-o capaz de exercer o seu trabalho com autoria.

Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa, na modalidade Pós-Doutorado Sênior, para o desenvolvimento de estágio junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

17

Referências

BRANCO, Emerson Pereira. *et al. A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais*. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é base – Ensino Médio*. MEC: Brasília, 2018.

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

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, 2014.

BRASIL. *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. *Lei nº 14.640*, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, 2023.

CARDOSO, Cíntia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da Educação Integral / em Tempo Integral na escola pública brasileira. *Intermeio*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, 2019.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos da história da profissão docente. In: LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira; et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 595-599.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensinar e aprender geografia: elementos para uma didática crítica*. Goiânia, C&A Alfa Comunicação, 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Percecu Abramo, 2021.

COELHO, Ligia Marta Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Lei 13.415/2017 e o lugar da geografia escolar na estrutura curricula do Ensino Médio. *Revista de Ensino de Geografia*, Recife, v. 3, n.2, p. 1-18, 2020.

FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 70, p. 80-99, 2000.

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

FREITAS, Tiago Barreiros de. *Ensino médio personnalité: prestidigitações do capital na educação pública*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola brasileira na atualidade: lições da história. *In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia.* Campinas: Autores Associados; HISTERDBR, 2005. p. 251-254.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalista. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo.* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GHEDIN, Evandro. O ensino médio no Brasil e a ausência de um projeto de formação cultural para o país. *In: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. O papel da escola pública no Brasil contemporâneo.* São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 107-154.

GOIÁS. *Catálogo de eletivas SEDUC-GO, 2024.* Secretaria de Estado da Educação, Goiânia, 2024.

KUENZER, Acácia. Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acácia. Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, 2017.

KUENZER, Acácia. Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, v, 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e didática voltada para o desenvolvimento humano. *In: RICHTER, Denis. et al. (org.). Percursos teórico-metodológicos práticos da geografia escolar.* Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p.45-88.

LIBÂNEO, José Carlos; CAVALCANTI, Lana de Souza. Políticas educacionais neoliberais, geopolíticas, currículo nacional e ensino de Geografia no Brasil. *In: FABREGAT, Clemente Herrero; SILVA, Augusto César Pinheiro (org.). Dinâmicas socioespaciais em redes interdisciplinares.* Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 2, 2023, p. 242-271.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues. Afinal, para onde caminha o ensino de geografia no contexto de reforma do ensino médio e implantação da BNCC. *Revista Terra Livre*, São Paulo, ano 36, v. 1, n. 56, p. 370-397, jan./jun., 2021.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues. A escola não é uma empresa: reflexões teóricas sobre a gênese da perda de espaço da geografia no ensino médio. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 112, p. 334-356, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARAÍBA. *Guia prático de implementação da matriz curricular da 1ª série nas escolas de tempo integral no estado da Paraíba*. Secretaria de Estado da Educação, João Pessoa, 2024

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez., 2011.

Josandra Araújo Barreto de Melo

Doutora em Recursos Naturais. Professora no Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Integra o corpo permanente de professores do Mestrado Profissional em Formação de Professores/UEPB. Colabora no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede - PROFGEO/UFCG. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, investigando as repercussões das reformas educacionais em curso no Brasil sobre a formação inicial de professores de Geografia.

Endereço Profissional: Av. Baraúnas S/N, Universitário, Campina Grande, PB. CEP: 58.429-500.

Email: ajosandra@yahoo.com.br

Recebido para publicação em 14 de setembro de 2024.

Aprovado para publicação em 10 de dezembro de 2024.

Publicado em 13 de dezembro de 2024.