

## A DISCIPLINA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DO ESTADO DA PARAÍBA, BRASIL

*The teaching of geography in Full-time Citizen Schools in Paraíba, Brazil*

*La asignatura de geografía en las Escuelas Ciudadanas Integrales del Estado de Paraíba, Brazil*



**Flaviano Pereira Reis** 

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
E-mail: [flavianoreis2@hotmail.com](mailto:flavianoreis2@hotmail.com)

**Angélica Mara de Lima Dias** 

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
E-mail: [angelicadias@servidor.uepb.edu.br](mailto:angelicadias@servidor.uepb.edu.br)

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a contemporaneidade da Geografia escolar através de seu ensino nas Escolas Cidadãs Integradas (ECI) do estado da Paraíba. A educação em tempo integral não é uma ação exclusiva da Paraíba, faz parte de um movimento de reforma neoliberal que vem acontecendo no país inteiro e que culminou na Reforma do Ensino Médio (REM) em 2017. No caso da Paraíba, esta mudança ocorre um ano antes da reforma nacional e institui a oferta de dois currículos: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com as disciplinas escolares já ensinadas (Português, Matemática, Geografia, entre outras) e a Base Diversificada, que são novos componentes curriculares como Projeto de Vida, Clubes de Protagonismo e disciplinas eletivas. Na verdade, há uma diminuição na carga horária de algumas disciplinas para dar ênfase a essas “novidades educacionais”. Assim, nos apoiamos como metodologia na revisão bibliográfica e documental para a compreensão desse fenômeno educacional na Paraíba. A importância desta pesquisa se dá no âmbito de situar nos tempos e práticas a Geografia escolar contemporânea, onde podemos contemplar os rumos dessa disciplina. Por fim, concluímos que a educação cidadã integral ofertada pelas escolas deste programa acaba por retirar do(a)s estudantes possibilidades de reflexão crítica e transformação social, pois há uma redução do conhecimento geográfico nestas escolas. Sobre o(a) professor(a), este(a) está passando por um processo de sobrecarga de trabalho por necessitar lecionar várias disciplinas além da Geografia para conseguir atingir sua carga horária mínima, o que acarreta na descaracterização profissional docente, por causa da flexibilização do Novo Ensino Médio (NEM).

**Palavras-chave:** Geografia escolar; Ensino Médio; Educação Integral; Paraíba.

#### Histórico do artigo

Recebido: 02 março, 2026  
Aceito: 05 abril, 2026  
Publicado: 09 abril 2026

## ABSTRACT

This study aims to reflect on the contemporaneity of school Geography through its teaching in Full-Time Citizen Schools (ECI) in the state of Paraíba, Brazil. Full-time education is not an initiative exclusive to Paraíba; rather, it is part of a broader neoliberal reform movement that has taken place across the country and culminated in the 2017 Upper Secondary Education Reform. In the case of Paraíba, this change took place one year prior to the national reform and established the provision of two curricula: the National Common Curricular Base (BNCC), which includes the school subjects already taught (such as Portuguese, Mathematics, Geography, among others), and the Diversified Curriculum, composed of new curricular components such as Life Project, Protagonism Clubs, and elective subjects. In fact, there is a reduction in the workload of certain subjects in order to emphasize these so-called “educational innovations.” Accordingly, this study adopts bibliographic and documentary review as its methodological approach to understanding this educational phenomenon in Paraíba. The relevance of this research lies in situating contemporary school Geography within current times and practices, allowing us to examine the directions taken by this subject. Finally, we conclude that the integral citizen education offered by schools within this program ultimately deprives students of opportunities for critical reflection and social transformation, as there is a reduction in geographical knowledge in these schools. Regarding teachers, they are experiencing a process of work overload, as they are required to teach several subjects in addition to Geography in order to meet the minimum workload, which leads to a process of professional de-characterization resulting from the flexibilization of the New Upper Secondary Education model (NEM).

**Keywords:** School Geography; Upper Secondary Education; Full-Time Education; Paraíba.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la contemporaneidad de la Geografía escolar a través de su enseñanza en las Escuelas Ciudadanas Integrales (ECI) del estado de Paraíba. La educación en tiempo completo no es una acción exclusiva de Paraíba; forma parte de un movimiento de reforma neoliberal que viene ocurriendo en todo el país y que culminó en la Reforma de la Enseñanza Media (REM) en 2017. En el caso de Paraíba, este cambio ocurre un año antes de la reforma nacional e instituye la oferta de dos currículos: la Base Nacional Común Curricular (BNCC), con las asignaturas escolares ya impartidas (Portugués, Matemáticas, Geografía, entre otras), y la Base Diversificada, que incluye nuevos componentes curriculares como Proyecto de Vida, Clubes de Protagonismo y asignaturas optativas. En realidad, se observa una disminución de la carga horaria de algunas asignaturas para dar énfasis a estas “novedades educativas”. Así, nos apoyamos metodológicamente en la revisión bibliográfica y documental para la comprensión de este fenómeno educativo en Paraíba. La importancia de esta investigación radica en situar, en el tiempo y en las prácticas, la Geografía escolar contemporánea, permitiendo contemplar los rumbos de esta disciplina. Finalmente, concluimos que la educación ciudadana integral ofrecida por las escuelas de este programa termina por limitar las posibilidades de reflexión crítica y transformación social de los/las estudiantes, debido a la reducción del conocimiento geográfico en estas instituciones. En cuanto al/la profesor(a), este/a atraviesa un proceso de sobrecarga laboral al necesitar impartir varias asignaturas además de Geografía para alcanzar su carga horaria mínima, lo que conlleva a la desconfiguración profesional docente a causa de la flexibilización del Nuevo Ensino Medio (NEM).

**Palabras clave:** Geografía escolar; Educación Secundaria; Educación Integral; Paraíba.



## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cidadania e o ensino de Geografia estão intimamente ligados pois o primeiro termo faz parte da função social da disciplina. O(a) cidadão(ã) é entendido inicialmente como aquele(a) que tem direito à cidade (Lefebvre, 1968), vivência social esta que vai mudando de acordo com os tempos e as estruturas hegemônicas no mundo. No caso da Geografia escolar, através dos seus conceitos e conteúdos, se colabora com a formação do(a) cidadão(a) a partir do conhecimento de sua realidade socioespacial para que o(a) mesmo(a) saiba agir e ser no espaço geográfico.

Ao longo de sua trajetória enquanto disciplina escolar (Albuquerque, 2011) a Geografia passa por diversas transformações e sofre diretamente impactos de reformas educacionais que por vezes tentou extingui-la do currículo escolar e/ou reduziu sua carga horária. Entretanto, desde a Reforma do Ensino Médio no ano de 2017<sup>1</sup>, o ensino de Geografia no Brasil, sofreu alterações, como a sua não-obrigatoriedade no currículo e maior diminuição da carga horária e, conseqüentemente, das possibilidades promovidas pelo conhecimento desta ciência na escola.

Destacamos que essa mudança não atinge somente a disciplina supracitada como outras que se incluem nas áreas de Ciências Humanas e Exatas. Esse movimento pode ser compreendido como parte das ações das reformas educacionais dos tempos atuais no Brasil que, segundo Giroto (2024, p. 191), “fazem parte de um movimento geopolítico mundial de consolidação do neoliberalismo como nova razão do mundo”, aprofundando lógicas da reprodução social capitalista e que está se consolidando através da gestão pública com concepções da iniciativa privada.

O Ensino Médio, enquanto etapa final da educação básica e consolidação de formação do(a) estudante, seja para encaminhá-lo(a) para o mercado de trabalho, para o ingresso na universidade ou mesmo para a formação cidadã, apresenta críticas e controvérsias devido, em parte, a problemas relacionados à sua qualidade, às questões do acesso e da permanência, à discussão sobre a sua identidade e finalidades (Mendonça e Fialho, 2020).

Então, a sociedade civil unida à segmentos empresariais em meados 2013

---

<sup>1</sup> É necessário destacar que no ano de 2024 a Reforma do Ensino Médio de 2017 passa por alterações legislativas com a Lei nº 14.945/2024, que estabelece diretrizes para o Ensino Médio (Política Nacional do Ensino Médio) e altera/revoga partes do modelo original de 2017. Entre os pontos fundamentais, estão o aumento da carga horária mínima e a retomada de todas as disciplinas obrigatórias da Formação Geral Básica.



empreendem ações de pressão popular por reformas educacionais, entre as pautas estão: a diminuição da evasão escolar, um ensino mais atrativo e atualizado, a preparação para o mercado de trabalho (Ferretti, 2018). Essa mobilização popular é importante e não deve ser considerada de forma isolada, mas um fenômeno em que o aprofundamento das doutrinas neoliberais se dá em combinação com a reação conservadora que o país vivencia desde, pelo menos, o ano de 2013 (Morais e Farias, 2024, p. 195).

Segundo os autores supracitados, o estado da Paraíba é um dos lugares onde a implantação da Lei 13.415/2017, que estabeleceu o Novo Ensino Médio (NEM), provocou transformações na educação local através da criação do Programa das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), política pública alinhada às propostas neoliberais implantadas por todo o país e que apresentam nos seus discursos e slogans a formação de um(a) cidadão(a) preparado(a) para o mercado de trabalho.

Sendo assim, com o objetivo de refletir sobre a contemporaneidade da Geografia escolar através de seu ensino nas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) do estado da Paraíba, elencamos alguns questionamentos: como se configura o ensino de Geografia nas escolas inseridas nesse modelo de educação? Estamos conseguindo formar cidadãos e cidadãs? Ou que tipo de indivíduos estamos formando, a partir desse contexto neoliberal?

Para responder estes questionamentos, nos debruçamos na revisão bibliográfica e destacamos aqui autore(a)s como Albuquerque e Lima (2021), Dias e Carvalho (2024), Giroto (2021), Ferreti (2018), Farias (2022) e Santos (2007). Para além da revisão de literatura, foi necessário também a consulta à documentos oficiais que norteiam e definem as diretrizes educacionais do Ensino Médio e Escolas Cidadãs Integrais no estado da Paraíba.

A importância deste estudo se dá no fato de ser uma reflexão da Geografia escolar contemporânea, no qual a partir de um fenômeno em escala local vislumbramos as configurações hegemônicas transformando e reconfigurando os sistemas educacionais de nosso país os inserindo numa lógica neoliberal que reestrutura o ensino na escola, e aqui mais precisamente desta disciplina, como também o seu caráter na formação cidadã.

## **2. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E ENSINO DE GEOGRAFIA**

A educação e a cidadania geralmente são compreendidas pela sociedade como elementos interligados, numa relação em que a ideia de ensino se associa diretamente à formação cidadã. Educar e formar indivíduos conscientes constitui, inclusive, uma das mais



importantes funções da escola, entre tantas outras que lhe têm sido atribuídas ao longo dos diferentes períodos históricos.

Entre as diversas disciplinas escolares, a Geografia se destaca por desempenhar a função de desenvolver no(a) discente a consciência espacial e cidadã. O conhecimento geográfico possibilita ao indivíduo a compreensão das múltiplas realidades socioespaciais, tanto em escala local quanto em escalas mais amplas, como a global. Tal compreensão o(a) capacita a perceber, agir e produzir o espaço não de maneira irracional, mas como sujeito consciente de suas potencialidades e possibilidades. Nesse sentido, Benevides (1998, p. 170) classifica esses indivíduos como cidadãos(ãs) ativo(a)s, ao afirmar que:

[...] são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade.

Podemos então compreender que o(a) cidadão(ã), segundo a autora supracitada, é sinônimo de atividade e geração de direitos e produção do espaço. A origem do termo “cidadania” está associada à evolução da pólis grega, da vida em sociedade, nos séculos VIII e VII a. C, (Cavalcanti, 1999). Este conceito surge relacionado a cidade e aquele(a) que tinha direito a este espaço era o(a) cidadão(ã). Nesse sentido, Cavalcanti (1999) ressalta que é o direito a ter direito que promove a cidadania.

Na atualidade, o(a) cidadão(ã) não é mais aquele(a) que tem direito à cidade, mas aquele(a) que vota, ou seja, para promover o interesse do indivíduo pelo processo eleitoral o entendimento de cidadania é relacionado ao exercício eletivo. Para Santos (2007), em uma sociedade capitalista o(a) cidadão(ã) passa a ser definido como consumidor(a). Assim, segundo o autor, o sistema econômico e o estado passam a reconhecer os indivíduos não como sujeitos de direitos, mas como agentes de consumo.

A Geografia escolar desempenha papel fundamental na formação cidadã do(a)s discentes, na medida em que contribui para a construção de uma consciência crítica acerca das dinâmicas socioespaciais. Conforme assinala Santos (2007), a cidadania não é uma condição dada, mas uma conquista histórica que necessita ser permanentemente ensinada e reafirmada, sobretudo por se tratar de um direito constantemente ameaçado.

Nesse sentido, é no espaço geográfico que a cidadania se concretiza — ou se nega — uma vez que as desigualdades sociais se manifestam primordialmente no território. Ao afirmar que “o cidadão é o indivíduo num lugar”, Santos (2007, p. 151) evidencia a dimensão



especial da cidadania e a centralidade do lugar na constituição do sujeito social.

A apropriação do conhecimento geográfico possibilita ao(a) estudante se reconhecer nas dinâmicas dos lugares, compreendendo as relações de poder, as contradições e as possibilidades presentes no espaço vivido. Tal compreensão pode conduzir tanto à alienação quanto à transformação da realidade, dependendo das mediações pedagógicas estabelecidas. Nesse contexto, cabe ao(a) professor(a) de Geografia exercer sua função social ao fomentar, no(a) educando(a), uma consciência crítica sobre o espaço e sobre os processos que o produzem, de modo a favorecer uma participação cidadã ativa.

Apesar de a escola não ser a única instância promotora da cidadania, há muito já se discutia o papel desta instituição perante a sociedade de massas, urbana e industrializada. Nesse contexto, durante o século XX se defende a constituição de uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, ou seja, a concepção de uma educação integral (Cavaliere, 2002). O próprio *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) apresenta o termo educação integral como um “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (Cavaliere, 2002, p. 253).

No Brasil, com a institucionalização do movimento escolanovista na década de 1930, a concepção de educação integral se delineava em diferentes significados, como a ideia de uma formação do homem integral para servir aos interesses do Estado integral - defendida pelo movimento integralista e religiosos católicos; e a educação integral como meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas - defendida por socialistas utópicos e correntes liberais (Dias e Carvalho, 2024).

O formato de educação integral delineado se pretendia que em um período as crianças teriam aulas convencionais e no turno oposto deveriam receber noções ou iniciações ao trabalho (Freire, 2016). Assim, se dá um novo ordenamento espacial a partir do território-escola (Viñao Frago, 1998 *apud* Faria Filho e Vago, 2000), em que se fazia necessário a delimitação do tempo, que ia desde a ampliação da jornada escolar, o detalhamento dos horários de aula e definição de carga horária das disciplinas que compunham o programa escolar, que acabavam por influenciar no processo de aprendizagem e avaliação (Dias e Carvalho, 2024).

É necessário salientar que as categorias tempo e espaço não são neutras no ensino, e que mesmo na concepção de educação ampliada, a educação integral esteve ancorada na extensão do tempo escolar, evidenciando a relação do prévio escolar com a qualidade do ensino integral em nosso país propostos pela Escola Nova (Dias, 2021). Entendemos que este movimento renovador esteve articulado ao contexto econômico nacional de



desenvolvimentismo, o que não difere muito do contexto contemporâneo de reformas neoliberais que se refletem na educação a necessidade de (con)formar o(a) cidadão(ã) a uma nova realidade (Dias e Carvalho, 2024).

Partindo da realidade contemporânea da educação paraibana, particularmente no âmbito das Escolas Cidadãs Integrais, a fim de entender se o ensino de Geografia nelas ofertado contribui para a formação de sujeitos cidadãos(ãs) ou se, ao contrário, reforça a produção de indivíduos reduzidos à condição de usuários, isto é, de não-cidadãos, que iremos nos debruçar nos tópicos a seguir.

### 3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NA PARAÍBA

O Ensino Médio constitui uma das etapas da educação básica no Brasil, ao lado da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo sua oferta de responsabilidade do poder público, organizada em regime de colaboração entre os entes federativos, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996).

Nesse arranjo, compete prioritariamente aos municípios a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aos estados a responsabilidade pelo Ensino Fundamental e, sobretudo, pelo Ensino Médio, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação e a oferta do Ensino Superior. O Ensino Médio se configura como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; Lei no 9.394/1996 27 III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35, I–IV).

Por ter foco na formação da cidadania, preparação para o ingresso no mercado de trabalho e para o Ensino Superior, há uma atenção maior da sociedade em relação à esta etapa, cobranças e metas a serem alcançadas, discussões nos espaços de participação popular (Ferretti, 2018).



Os setores da sociedade civil envolvidos nesse processo, como o empresariado nacional, empreendem uma atuação intensa por melhores resultados desta fase da educação básica, de forma mais direta, estiveram intimamente envolvidos com a MP 746/2016<sup>2</sup> e logo depois, com a Reforma do Ensino Médio em 2017. Entre as reivindicações desse setor estão a melhoria da qualidade do ensino ofertado nesta etapa e a necessidade de fazer com que o(a)s jovens sejam mais envolvidos com o processo de ensino aprendizagem do Ensino Médio (Ferretti, 2018).

A Reforma do Ensino Médio, segundo Farias e Moraes (2024) está inserida numa pauta maior que pode ser compreendida num tempo histórico específico da política brasileira, e foi imposta através de Medida Provisória. De acordo com Farias e Moraes (2024, p. 194), estas movimentações estavam envolvidas com “a retomada dos postulados neoliberais mais radicais<sup>3</sup> como doutrina de Estado e que foram adotadas no Pós-Golpe parlamentar/judiciário/midiático de 2016”. No período em que se estabelece, a REM divide opiniões:

De um lado, estão os que acreditam que essa reforma é necessária e que irá solucionar os problemas enfrentados pelo Ensino Médio. De outro, estão os que são contrários a essa reforma, pois acreditam que é um velho discurso, com uma nova roupagem (Campos Neto; Lima; Rocha, 2017, p. 87).

Para Ferretti (2018), a insatisfação com o Ensino Médio e a necessidade de uma reforma eram legítimas, levando em consideração números altos de evasão e de reprovação escolar, bem como infraestruturas inadequadas, professores com condições precárias de trabalho e de salário. O autor ainda destaca que entre os motivos que levam o(a)s aluno(a)s a evadirem do Ensino Médio estão a necessidade familiar de complementação da renda, questões curriculares, violência familiar, gravidez na adolescência, ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola.

Entretanto, apesar de todas as problemáticas enfrentadas pela educação básica em nosso país, em destaque para o Ensino Médio, esta reforma focou na perspectiva curricular, no tempo mínimo do(a) estudante na escola (que é ampliado de 800 horas para 1.000 horas

<sup>2</sup> A Medida Provisória nº 746 de 2016 trata da Reformulação do Ensino Médio, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Fonte: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>).

<sup>3</sup> Entre as pautas desta época citamos a redução dos gastos públicos através da definição do teto de gastos, a expansão da terceirização e o aumento da idade para a aposentadoria, através da Reforma Trabalhista e Previdenciária e a continuidade dos debates em torno da Reforma Administrativa.



anuais) e uma organização que não é mais disciplinar e sim por áreas do conhecimento, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também são implantadas, além das áreas do conhecimento da BNCC, as áreas da formação técnica e profissional.

Outra novidade do NEM são os Itinerários Formativos, ou Base Diversificada, dependendo do estado, que segundo Rego, Queiroz e Morais (2022, p. 47), “[...] são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho em que os estudantes poderão escolher se aprofundar”.

Apresentados aos estudantes como percursos de “aprofundamento” da formação geral fundamentada na BNCC, dez dos novos itinerários eram vinculados às chamadas “áreas do conhecimento” – Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; além de combinações entre elas denominadas itinerários de “aprofundamento integrado” (Goulart e Cássio, 2021, s/p).

Com este formato, o NEM é vendido aos estudantes como um ensino médio self-service no qual cada um(a) pode escolher aquilo que mais lhe apetece (Goulart e Cássio, 2021). Olhando rapidamente este formato, que “promete” um ensino simples, fácil e rápido (Goulart e Cássio, 2021), concordamos com Gil e Faria Filho (2025) que parece, de fato, uma excelente notícia manter o(a)s jovens 7 horas ou mais na escola. Especialmente o(a)s jovens que frequentam instituições em regiões em situações de vulnerabilidade social.

Entretanto, essa nova configuração oferece ao(a) aluno(a) um acesso fragmentado ao conhecimento, como o(a) afasta de uma Educação Integral para desenvolvimento pleno do indivíduo - com acesso às dimensões cultural, ética, política etc. - considerando apenas o tempo na espacialidade escolar. No Brasil,

[...] o [...] Plano Nacional de Educação (PNE) definido para o decênio 2014/2024, dispõe na meta seis o objetivo de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. Ao assumir o modelo da escola integral, como sendo referência para a educação do país, o Plano Nacional de Educação acabou por ampliar a demanda aos serviços das OS em diversos estados, a partir de um reconhecimento de um discurso de know-how para a implantação desse modelo (Dias e Carvalho, 2024, p. 408).

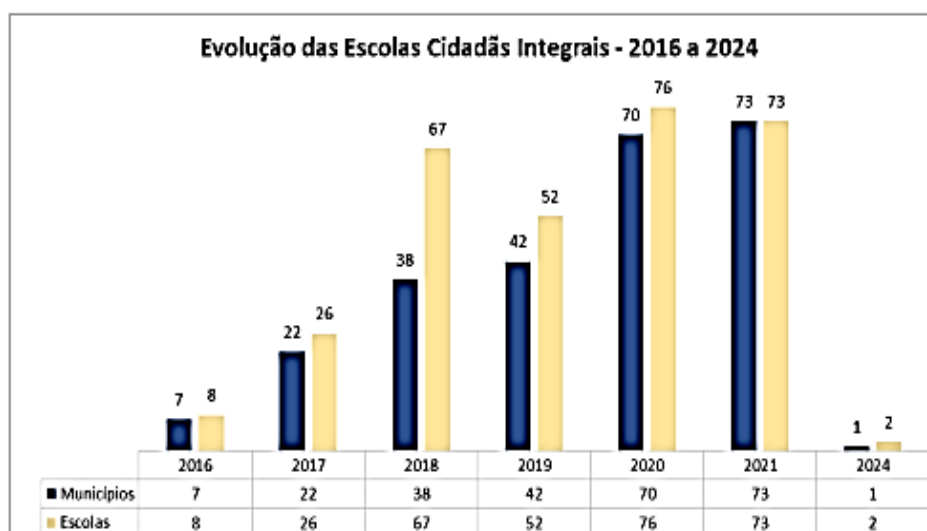
Um ano antes da aprovação da Reforma do Ensino Médio à nível nacional, em 2016 o estado da Paraíba instituiu um Programa de Educação Integral para a educação básica em sua rede estadual, as Escolas Cidadãs Integrais (ECI) através do decreto nº 36.408/2015 e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) nº 36.409/2015 pelo governador



Ricardo Vieira Coutinho (2011-2018). Em seguida, no dia 6 de abril do mesmo ano é criado o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI (Costa Neto, 2023).

Em relação a origem e a expansão desse modelo de educação, a implantação aconteceu no início do ano letivo de 2016 em 8 (oito) escolas distribuídas em 7 (sete) municípios paraibanos: João Pessoa (teve duas escolas inseridas no programa), Campina Grande, Bayeux, Santa Rita, Mamanguape, Itaporanga e Itabaiana são contempladas com a implementação em uma escola em seus territórios. Em 2018, a Paraíba já possuía 100 escolas inseridas neste projeto de educação integral. Vejamos no gráfico a seguir:

**Figura 01 – Evolução das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba entre 2016 e 2024.**



Fonte: SEE/PB (2025).

João Azevedo Lins Filho foi eleito sucessor ao governo do estado e tinha o modelo de Educação Integral como elemento importante de seu programa de propostas eleitorais. Empreendeu o processo de expansão desse programa para 302 unidades no ano de 2021. Sobre esse processo de expansão espacial dessa política pública é importante trazermos as palavras do próprio governador:

Nós triplicamos o número de Escolas Cidadãs Integrais no estado. Em 2018, eram 100 e em 2021 tinham 302 escolas, sendo 175 integrais e 127 técnicas. Trabalhamos fortemente com a proposta de que a universalização das escolas integrais teria que chegar a todos os municípios. E conseguimos realizar, ou seja, todas as 223 cidades paraibanas possuem, pelo menos, uma escola em Tempo Integral. Queremos agora que 50% dessas escolas integrais sejam escolas Técnicas Integrais. Iremos preparar a nossa juventude para que ela dispute o mercado de trabalho (Consed, 2022).



A partir do que é apresentado no texto supracitado, compreendemos que o avanço desse modelo para a metade das escolas paraibanas em 2022 faz parte do programa governamental e que esse discurso de preparação do(a) aluno(a) para o mercado de trabalho está alinhado com falas de personalidades políticas, líderes empresariais e outros agentes do mercado. É importante compreendermos que esse processo está inserido nas reformas do ensino médio brasileiro que se iniciaram em 2017.

São movimentos paralelos, mas não aleatórios, pois esta expansão demonstra como a Paraíba se insere com intensidade no projeto neoliberal para a educação, isto pode ser verificado não somente pelo crescimento na quantidade de escolas do modelo e espacialização pelo território paraibano, mas também pela forte participação do setor privado neste processo. Ao buscarmos reflexões sobre esse fenômeno, constatamos que:

[...] as reformas educacionais postas em prática no Brasil nos últimos anos fazem parte de um movimento geopolítico mundial de consolidação do neoliberalismo como Nova Razão do Mundo [...]. Não se trata mais apenas de um projeto de gestão de Estado capitalista, senão um projeto de gestão da subjetividade, em que os principais valores que fundamentam o neoliberalismo passam a ser, também, fundantes da relação dos sujeitos entre si e com o mundo. Valores como individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo, protagonismo redefinem este novo sujeito social, sendo o projeto neoliberal alçado à condição de destino coletivo da humanidade. (Giroto, 2021, p. 91)

O autor supracitado ao comentar sobre a consolidação do projeto neoliberal no Brasil, destaca algumas das filosofias pedagógicas das escolas cidadãs integrais deste estado. No artigo 2º inciso I do Decreto de nº 36.408/2015 constatamos a conexão entre o objetivo desse programa de educação que é “formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes” (Paraíba, 2015, p. 1), com os valores neoliberais como protagonismo, empreendedorismo, competitividade, entre outros. Essas temáticas que estão muito presentes nos setores empresariais são inseridas nas escolas paraibanas.

Estas ideias são trabalhadas com o(a)s discentes nas disciplinas dos Itinerários Formativos ou Base Diversificada, que são ofertados pelo currículo destas escolas, assim como as disciplinas que compõem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Estas disciplinas são práticas extracurriculares que buscam a promoção de um estudante “protagonista”, dentro das perspectivas desse modelo. Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Estado da Paraíba - 2025:



[...] além de seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Escolas Cidadãs Integrais adotam metodologias inovadoras e estratégias personalizadas para atender às necessidades dos alunos, reduzindo índices de evasão e reprovação (Paraíba, 2025, p. 114).

Disciplinas Eletivas, Clubes de Protagonismo, Práticas Integradoras, Aprofundamento e Projeto de Vida são parte do currículo diversificado ofertado por estas escolas. A maioria delas não apresenta um currículo organizado com conhecimentos científicos construídos historicamente, formações com objetivos específicos e comprovados, mas são práticas que levam em conta valores subjetivos.

O discurso é o da preparação do(a) jovem para o mercado de trabalho, numa lógica de competição e individualidade sem utilização de um pensamento crítico que possa vir formar um(a) cidadão(ã) crítico(a) e consciente, transformador(a) das realidades em que estão inserido(a)s. De acordo com Albuquerque e Lima (2021, p. 93):

Duas temáticas são centrais nesses projetos, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo. Assim objetivam a “formação do ser autônomo, solidário e competente” e promovem habilidades de cooperação, responsabilidade, determinação, otimismo, iniciativa e autonomia, que giram em torno da ideia de sermos empreendedores de nós mesmos, que nossas vidas devem ser geridas como uma empresa, visão que aliena professores e alunos e os levam a acreditar que tudo pode se tornar uma oportunidade de crescimento e superação.

Estas “novas” práticas pedagógicas introduzidas no contexto educacional paraibano são interessantes e podem trazer outros sentidos para a permanência do(a)s aluno(a)s na escola. Contudo, nos perguntamos como todas essas “novidades” estão sendo vivenciadas no “chão da escola”? Até porque o Programa de Educação Cidadã Integral é implementado em muitos prédios escolares que não foram adequados para as novas atividades.

Pensar e garantir a arquitetura do espaço físico educacional são importantes, principalmente, em um contexto em que se pretende manter o(a)s estudantes por horas na escola, bem como para o desenvolvimento de práticas que são previstas no formato de Ensino Integral. Considerando a Escola de Tempo Integral na Paraíba, Carvalho, Santos e Monteiro, (2021, p. 114) destacam que:

[...] através da observação do funcionamento de algumas escolas cidadãs integrais e o relato de alguns professores foi possível verificar que, assim como a estrutura física, as ações pedagógicas ainda não foram completamente implantadas. Assim, os resultados obtidos ainda parecem estar aquém daquilo que está presente nas orientações. Exemplo disso é a



Tutoria. Em mais de uma escola foi relatada a dificuldade de acompanhamento dos estudantes pelos professores, em virtude do grande número de alunos e das demandas geradas por essa atividade considerando a carga horária de trabalho disponível para essa atividade. No mesmo sentido, os clubes têm tido dificuldade de se efetivarem em algumas escolas que não possuem espaços adequados e/ou organização de horários para realização das atividades.

Dessarte, a estrutura física é uma das questões mais sérias enfrentadas pelo(a)s aluno(a)s, professore(a)s e demais profissionais da educação que desenvolvem as atividades em escolas com condições inadequadas ou até inexistentes. Como passar 9 horas e obter resultados satisfatórios para todo(a)s o(a)s envolvido(a)s sem as condições pedagógicas ou físicas necessárias?

O que está prescrito nos documentos norteadores da educação em nosso estado, nem sempre é alcançado na prática pelas escolas da rede estadual. Ironizando com as palavras “cidadã” e “integral” que fazem parte da nomenclatura desse modelo de ensino que se propõe a trabalhar a centralidade do Projeto de Vida de seu(a) aluno(a), mas por falta de condições pedagógicas e físicas se torna instrumento de penalização e exclusão àquele(a)s que não conseguem se integrar ao projeto o que termina por não promover a cidadania no seu sentido mais amplo, o que pode ser compreendido como mais uma utopia da educação paraibana.

Seguimos a partir de então a refletir sobre o ensino de Geografia nestas escolas: como se forma o(a) cidadão(ã) neste modelo de ensino? Como se estrutura o currículo? Quais as possibilidades para o(a) aluno(a)? Qual a visão do(a) professor(a) de Geografia nesse processo mercadológico? Reflexões necessárias para os desafios do(a) profissional da licenciatura em Geografia dos tempos atuais.

#### **4. ENSINAR GEOGRAFIA NAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA**

Pensar na Geografia escolar é compreender que esta disciplina conecta dois envolvido(a)s: o(a) professor(a) e o(a) aluno(a). Fazemos aqui uma reflexão sobre o impacto vivido por estes dois agentes do ensino aprendizagem. Essa discussão contempla a contemporaneidade do ensino de Geografia e se mostra como uma análise da práxis e da prática no contexto do Novo Ensino Médio e das vivências nas escolas inseridas no Programa de Educação Integral do Estado da Paraíba.

O primeiro ponto a discutirmos aqui é a questão das aulas de Geografia nesse novo



currículo. Assim como outros estados brasileiros, a Paraíba segue o direcionamento de fatiamento entre BNCC e os Itinerários Formativos o que gera uma redução da carga horária e as disciplinas das Ciências Humanas estão entre as que mais perdem espaço na organização curricular. No caso da Geografia, atualmente são ministradas 2 (duas) aulas semanais nas séries do Ensino Médio. No quadro a seguir vemos esta nova configuração aplicada no início de 2025.

**Figura 02 – Matriz Curricular das Escolas Cidadãs Integrais – 2025**

		AULAS SEMANAIS			CARGA HORÁRIA ANUAL			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Formação Geral Básica (FGB)	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3	100	100	100
		Arte	1	1	1	33	33	33
		Educação Física	2	2	2	67	67	67
		Língua Inglesa	2	2	2	67	67	67
		Língua Espanhola	1	1	1	33	33	33
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	2	67	67	67
		Geografia	2	2	2	67	67	67
		Filosofia	1	1	2	33	33	67
		Sociologia	1	1	2	33	33	67
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	3	3	3	100	100	100
		Física	3	3	3	100	100	100
		Biologia	3	3	3	100	100	100
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4	133	133	133
Total Formação Geral		28	28	30	933	933	1000	
Itinerários Formativos	Aprofundamento	Aprofundamento	3	3	3	100	100	100
		Produção Textual	2	2	2	67	67	67
		Recomposição da Aprendizagem - Língua Portuguesa	2	2	2	67	67	67
		Recomposição da Aprendizagem - Matemática	2	2	2	67	67	67
		Eletiva	2	2		67	67	0

Fonte: Paraíba, 2025.

O que vemos na figura acima é a matriz curricular do Ensino Médio das Escolas Integrais no ano de 2025. No ano anterior, 2024, segundo o Novo Ensino Médio” as 2(duas) aulas de Geografia, se estruturavam em 1(uma) aula da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a outra aula no currículo dos Itinerários Formativos, no qual o(a) professor(a) era orientado(a) a desenvolver projetos vinculados à esta disciplina. No entanto, mediante considerável descontentamento nacional nos anos de 2023 e 2024 e por força popular, essa matriz reduzida foi parcialmente revogada, o que firmou, no caso da disciplina Geografia, duas aulas semanais nas três séries deste nível de ensino.

Entretanto, mesmo com o retorno para 2 (duas) aulas semanais, há um estreitamento

curricular da Geografia no Ensino Médio na Paraíba pois, antes da REM de 2017 eram 4(quatro) aulas semanais. Ou seja, se perde metade do tempo disponível na matriz curricular de 2017. Desta forma,

A desobrigação ou estreitamento curricular da Geografia nas diferentes modalidades do Ensino Médio na Rede Estadual da Paraíba tem trazido grandes prejuízos para a formação dos jovens da classe trabalhadora paraibana, pois tem restringido as possibilidades deles disporem da leitura consciente, crítica e transformadora do mundo, à luz do espaço geográfico, e do domínio dos procedimentos metodológicos dessa ciência, e que são fundamentais para a realização dessa leitura, que é condição para o exercício da cidadania ativa dos lugares e regiões do Estado (Farias e Morais, 2024, p. 227).

Para os autores supracitados, esse processo de perda de espaço como disciplina escolar acontece em um contexto neoliberal que vê nas escolas públicas o lugar para a formação da classe trabalhadora. É notável que há uma limitação nas possibilidades de compreensão de suas realidades sociopolíticas, entre outros aspectos, sem o conhecimento de mundo, práticas e senso crítico que são próprios do ensino da Geografia nas escolas.

Os autores ainda destacam que este modelo de educação é “inviabilizador de uma formação integral, universal e omnilateral dos filhos dos trabalhadores paraibanos, o que contribui para reforçar o apartheid social e, conseqüentemente, as desigualdades socioespaciais estaduais através da educação” (Farias e Morais, 2024, p. 227). Ou seja, há um processo de continuidade das desigualdades socioespaciais e produtora de “não-cidadãos” (Santos, 2007), que são aqueles indivíduos inconscientes sobre o espaço e, conseqüentemente, sobre si mesmos e das diversas possibilidades que poderiam existir de superação social qualitativa.

Este processo é danoso e alienador, limitador de horizontes e de possibilidades de transformação social. O “não cidadão” é um(a) consumidor(a) insatisfeito(a), que tendo sua possibilidade de visão e realização reduzida terá sua relação com o mundo sempre mediada por coisas (Santos, 2007). Assim,

[...] as reflexões, os métodos e as técnicas da [...] são fundamentais para que os jovens advindos da classe trabalhadora se tornem capazes de tomar decisões e exercitem a cidadania em toda a sua plenitude e que, portanto, não sejam apenas “cidadãos mínimos, ou seja, “cidadãos produtivos”, que correspondem ao tipo de cidadão a que visa formar a proposta de novo Ensino Médio. Dessa forma, o ensino da Geografia pode auxiliá-los a desenvolverem raciocínios que lhes instrumentalizem para saber pensar o



espaço e nele saber agir (Farias e Morais, 2024, p. 217).

Sendo assim, notamos quão significativa é esta perda com esse estreitamento curricular das Ciências Humanas, especialmente o da Geografia. Em tempos de uma educação fortemente influenciada pelo neoliberalismo, o(a) cidadão(ã) que deve ser formado(a) é uma espécie de indivíduo que não enxergue os agentes sociais, políticos e econômicos estruturantes de sua realidade limitada.

É importante também destacarmos sobre o(a) docente da Geografia: a primeira questão em relação ao professor(a) desta disciplina é a descaracterização de sua identidade profissional, pois com a redução de sua carga horária, este(a) precisa lecionar outras disciplinas das áreas das Ciências Humanas ou ainda, da base diversificada como as disciplinas eletivas, Projeto de Vida, aprofundamento, entre outras. Desta forma,

[...] parte significativa do trabalho dos professores de Geografia se realiza em componentes estranhos à sua formação. Na maioria dos casos, mais da metade da carga horária que precisam cumprir é dedicada ao planejamento e confecção de materiais para essas disciplinas, que não possuem ementas, conteúdos, perspectiva teórica ou pedagógica que lhes dêem sustentação. Assim, para ensiná-las é necessário seguir os documentos que trazem as orientações gerais e, a partir desses, elaborar os planos de aula. Isso reforça os parâmetros das prescrições oficiais sobre o que se deve ensinar e tira a autonomia do professor, além da sua identidade profissional (Farias e Morais, 2024, p. 224).

Consideramos esse um processo cansativo, já que o(a) professor(a) de Geografia das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba trabalha num regime de 40 horas, sendo 27 de regência e 13 de planejamento. Este tempo dedicado a planejar poderia ser um momento de formação continuada, tanto da Geografia como outros temas da educação, mas este(a) professor(a) utiliza este tempo para elaborar programas de disciplinas para as quais não foi preparado(a).

Compreendemos a partir da discussão supra que o(a) professor(a) de Geografia enfrenta dois problemas sérios nessa estrutura curricular das Escolas Cidadãs Integrais paraibanas: a sobrecarga de trabalho e a descaracterização de sua identidade profissional. São prejudicado(a)s nessa conjuntura das reformas educacionais, o(a) aluno(a) da escola pública e o(a) docente, neste caso específico, de Geografia, ambos deveriam ser produtores(a)s de conhecimentos e acabam por ser limitados em suas possibilidades: o(a) professor(a) não tem tempo para ensinar Geografia e, conseqüentemente, o(a) discente não consegue vislumbrar os horizontes a serem abertos por esta disciplina.



Em contraposição as concepções e práticas hegemônicas, Giroto (2021) destaca a relevância de compreender a escola como um território potencial de produção de contra-hegemonias. Para o autor, as condições contemporâneas do ensino de Geografia devem favorecer contextos de análise crítica e de debate, capazes de promover práticas educativas orientadas pelo reconhecimento das desigualdades e pela resistência às imposições curriculares excludentes.

Em consonância com essa perspectiva, Moll (2017) assinala que, mesmo no interior das estruturas instituídas pelos Itinerários Formativos, existem possibilidades concretas de construção de projetos pedagógicos no ensino de Geografia. Tais projetos podem contemplar, por exemplo, os saberes vinculados às realidades locais e às configurações geográficas específicas de cada território, dimensões frequentemente negligenciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No contexto da experiência docente em uma Escola Cidadã Integral do estado da Paraíba, a complementação da carga-horária por meio dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos tem se configurado como uma oportunidade para a elaboração de projetos pedagógicos em Geografia. Nesse sentido, no ano de 2025 foi desenvolvemos um projeto de simulação da COP 30, realizada em Belém, evento de relevância internacional para a geopolítica ambiental contemporânea.

A proposta consistiu em instigar o(a)s estudantes, a partir de conhecimentos geográficos, a simular uma sessão de debates da referida conferência no ambiente escolar, assumindo papéis como chefes de Estado, representantes de povos originários, organizações não governamentais, entre outros agentes sociais envolvidos nas discussões ambientais globais.

O objetivo dessa intervenção, assim como de outras experiências pedagógicas desenvolvidas, consiste em assegurar a continuidade do ensino de Geografia mesmo no âmbito das disciplinas da Base Diversificada. Para isso, anualmente elaboramos propostas pedagógicas que buscam dialogar com os interesses do(a)s estudantes e favorecer processos significativos de aprendizagem geográfica. Partimos do entendimento de que iniciativas dessa natureza constituem estratégias possíveis de subversão da lógica educacional vigente, a qual tende a restringir as possibilidades de ensino dessa disciplina no Ensino Médio.

Ressaltamos, ainda, que tais práticas não se configuram como ações isoladas, mas integram um conjunto mais amplo de experiências que vêm emergindo em diferentes



regiões do país, as quais têm sido caracterizadas por determinados autores como “atos poéticos”. Segundo Giroto (2021, p. 199):

É nesse sentido que, se de um lado temos uma Geografia Escolar Oficial, em sua linguagem própria do controle e da gestão neoliberal da vida, vemos cotidianamente, emergir nos territórios escolares, atos poéticos que subvertem a linguagem e os sentidos da Geografia que se quer hegemônica. Com isso, possibilitam que a escola potencialize, desde sua condição de precariedade, processos de profanação dos saberes instituídos, tornando dito o que se busca silenciar, visível o que se esconde, vivo o que se julga como matável. Porque defender a escola de sua precariedade é também construir as condições para que nenhuma vida, dos diferentes sujeitos, também precários, que preenchem a escola com seus excessos de linguagem e de sentidos, seja alvo do extermínio consentido da gestão neoliberal.

Os projetos pedagógicos de Geografia desenvolvidos no âmbito das disciplinas dos Itinerários Formativos se configuram como estratégias de resistência ao processo de empobrecimento curricular. Tal empobrecimento decorre, em grande medida, das condições de precariedade e das múltiplas ausências que marcam o contexto de elaboração e implementação dessas disciplinas.

Diante desse cenário, se colocam, de forma evidente, duas possibilidades pedagógicas antagônicas: por um lado, a oferta de um ensino esvaziado de sentido, materializado em projetos fragmentados e desprovidos de compromisso com a formação cidadã; por outro, a construção de propostas pedagógicas em Geografia que aproximem o(a)s estudantes do conhecimento científico, lhes possibilitando o acesso às potencialidades formativas da aprendizagem geográfica, tais como a leitura crítica do espaço, a compreensão das dinâmicas socioespaciais e o fortalecimento da participação cidadã.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É amplamente reconhecida a necessidade de uma reforma no Ensino Médio brasileiro, sobretudo, diante dos elevados índices de evasão e abandono escolar que historicamente marcam essa etapa da educação básica. Assim, se torna imprescindível, portanto, promover um debate que possibilite a atualização das estruturas curriculares e pedagógicas, bem como a superação de desafios estruturais persistentes.

Todavia, o que se observa no processo de implementação da REM é a predominância de interesses alinhados às elites econômicas nacionais, frequentemente



articulados a blocos empresariais por meio de fundações e institutos privados, a exemplo do movimento *Todos pela Educação*.

Na prática, essa reconfiguração curricular tem reforçado a histórica dualidade educacional brasileira: aos estudantes oriundos das camadas populares se destina uma formação voltada prioritariamente à preparação para o mercado de trabalho, por meio de itinerários técnico-profissionalizantes; enquanto às classes médias altas e à burguesia é assegurada uma formação ampla, que contempla múltiplas dimensões do conhecimento (Farias e Moraes, 2024).

O Programa das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba é uma política pública que oferece uma formação de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os Itinerários Formativos. Ao propagar o *slogan* que o objetivo desse programa é a formação de “cidadãos competentes, autônomos e solidários”, esse modelo de educação pretende objetivos exigentes, entretanto, o que podemos constatar é que o estreitamento da carga horária da disciplina Geografia, assim como de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, gera uma limitação na capacidade de formação da consciência crítica e cidadã do(a)s discentes das escolas públicas paraibanas.

Compreendemos que a compreensão de cidadania empregada nestas escolas parte da contemporaneidade conectada às ideias neoliberais de um perfil do indivíduo preparado para o mercado de trabalho, o que Milton Santos (2007) denomina de “não-cidadão” ou o “cidadão usuário”, ou seja, um indivíduo inconsciente do espaço geográfico que está inserido, cidadão(a) consumista e com poucas possibilidades de ser produtor(a) de novas realidades e espaços solidários.

No que se refere ao professor(a) de Geografia atuante nas Escolas Cidadãs Integrais, constatamos que esse(a) profissional dispõe de tempo limitado para aprofundar os conhecimentos específicos da área e contribuir de forma efetiva para a formação cidadã do(a)s estudantes da rede pública. A redução da carga horária destinada à disciplina, aliada à exigência de elaboração e docência de componentes curriculares alheios à sua formação inicial, resulta em intensificação do trabalho docente. Tal processo acarreta sobrecarga laboral e promove a descaracterização da identidade profissional do(a) professor(a) de Geografia.

As Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba ainda não materializam plenamente os princípios estabelecidos nos dispositivos legais que instituem e regulamentam o programa. Nesse contexto, o ensino de Geografia tem sido significativamente prejudicado, sobretudo, em razão da redução de sua carga horária, o que limita sua capacidade de contribuir para



a formação cidadã do(a)s estudantes. Além disso, a disciplina passa a assumir um caráter precarizado e excessivamente flexibilizado, orientado por demandas de cunho neoliberal, o que resulta na descaracterização da identidade profissional docente de Geografia, submetido(a) à sobrecarga de atribuições e à incorporação de novas funções alheias à sua formação específica.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13 – 35.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. de; LIMA, M. B. F. de. A escola de tempo integral em João Pessoa e o papel dos professores de Geografia. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; DIAS, A. M. de L.; CARVALHO, L. E. P. (org.). **História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições**. Vol. 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 79-101.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. 1998, **Anais...** Águas de Lindóia: FEUSP, 1998. Acesso em: jun./ 2025.
- CAMPOS NETO, E. de; LIMA, E. M.; ROCHA, A. C. Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1–17. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/download/246841/37916>. Acesso em: Jun./2025
- CAVALCANTI, L. de S. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar. **Revista GEOUSP**, n. 5, p. 41 - 55, 1999. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/123346> . Acesso em: Jun./2025
- CARVALHO, L. E. P.; SANTOS, V. B. dos; MONTEIRO, M. C. G. Geografia da Escola de Tempo Integral: a expansão pelo estado da Paraíba. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; DIAS, A. M. de L.; CARVALHO, L. E. P. (org.). **História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições**. Vol. 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-117.
- CAVALIERE, A. M.V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/curriculo-cultura-e-conhecimento-escolar/educacao-integral-uma-nova-identidade-para-a-escola-brasileira/> Acesso em: Jan./2026.
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação. Consed. **Governo anuncia expansão de ensino integral técnico e destaca que a Paraíba oferta maior número de matrículas em ECIs**. Brasília: Consed, 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/governo-278-anuncia-expansao-de-ensino-integral->



[tecnico-e-destaca-que-a-paraiba-oferta-maior-numero-de-matriculas-em-ecis](#). Acesso em: Jun./2025.

COSTA NETO, J. G. da. **Concepções pedagógicas e práticas de ensino de geografia no modelo de Escola Cidadã Integral Técnica da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. 310f.

DIAS, A. M.de L.; CARVALHO, L. E. P.. Organização Escolar e as Bases do Modelo de Educação Integral na Paraíba. **OKARA: Geografia em debate**, v.18, n. 2, p. 398 - 412, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/okara/article/view/71593/40091> Acesso em: Jan./2026.

FARIAS, P. S. C.; MORAIS, L. G. B. de L. M. A reforma neoliberal do Ensino Médio: perspectivas curriculares para a Geografia Escolar e para a profissão do geógrafo educador. In: FARIAS, P.S. C., MORAIS, L. G. B. de L., KATUTA Â. M., C. A. de M.(org.). **A geografia escolar em disputa: políticas, teorias e histórias curriculares**. Campina Grande: EDUFCG, 2024. p. 193-234.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 32, n. 93, p. 25 - 42, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152508> Acesso em: Acesso em: 29 de novembro de 2025.

GIROTTI, E. D. Por uma crítica da geografia escolar oficial: notas ao debate. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; DIAS, A. M. de L.; CARVALHO, L. E. P. (org.). **História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições**. Vol. 2. Curitiba: CRV, 2021. p.187 - 207.

GIL, N.; FARIA FILHO, L. M. de. O que quer dizer Ensino Médio em tempo integral? **Brasil de Fato**, 4 dez. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/cidade-das-letras-literatura-e-educacao/2025/12/04/o-que-quer-dizer-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: Jan./2026.

GOULART, D. C.; CÁSSIO, F.. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em: Jan./2026.

LEFEBVRE, H. **Le Droit à la ville**. Paris: Anthropos / Economica, 1968.

**MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA** (1932). Disponível em: <http://pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> Acesso em: Jan./2026.

MOLL, J.. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61–74, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771> . Acesso em: Nov./2025.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para funcionamento das**



**Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba 2025.** Mimeo: Paraíba/SEE/GEEI, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1> Acesso em: Nov./2025

PARAÍBA. **Escolas Cidadãs Integrais 2015.** [S.l]: Governo da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/escolas-cidadas-integrais> . Acesso em: Mai./2025.

PARAÍBA. **Decreto de nº 36.408 de 30 novembro de 2015 Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.** João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em: <https://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: Mai./2025.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025).** João Pessoa, 2015.

PINTO, S. N. dos S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. p. 1- 17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/abstract/?lang=pt> Acesso em: Nov/2025.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: EDUSP, 2007.

\*\*\*

