

Universidade Federal do Maranhão  
Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa,  
Pós-Graduação e Internacionalização  
Centro de Ciências Sociais  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

**Yuri Barros Lobo da Silva**

**A POSSIBILIDADE DE UM ESTUDO DO MEIO  
NO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA ESCOLA  
DE TEMPO INTEGRAL:**

**Um estudo no Centro de Ensino Integral  
Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal**

**São Luís  
2020**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**YURI BARROS LOBO DA SILVA**

**A POSSIBILIDADE DE UM ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo no  
Centro de Ensino Integral Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal**

São Luís  
2020

**YURI BARROS LOBO DA SILVA**

**A POSSIBILIDADE DE UM ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo no  
Centro de Ensino Integral Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Albuquerque Santos

São Luís  
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)  
autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Barros Lobo da Silva, Yuri.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DE UMA  
ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL EM SÃO LUÍS: um  
estudo de caso no Centro de Ensino Integral Margarida Pires  
Leal / Yuri Barros Lobo da Silva. - 2020.  
171 f.

Orientador(a): Maria Jose Albuquerque Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade  
Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Escola de tempo integral. 2. Estudo do meio. 3.  
Geografia. 4. I. Albuquerque Santos, Maria José. II. Título.

**YURI BARROS LOBO DA SILVA**

**A POSSIBILIDADE DE UM ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo no Centro de Ensino Integral Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Albuquerque Santos

Aprovado em: 03 / 07 / 2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Albuquerque Santos** (Orientadora)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes** (1º Examinador)  
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Pires Barros Cardozo** (2ª Examinadora)  
Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus que me concedeu o dom da vida, que permitiu que tudo isso acontecesse, que está comigo em todos os meus momentos, sendo o meu maior mestre, me guiando com luz, sabedoria e proteção.

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), seu corpo docente, direção, administração e todos os funcionários pelo compromisso para com a pesquisa, ensino e extensão em prol da melhoria social, ao me oportunizar a janela que hoje vislumbro meu horizonte acadêmico.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), aos docentes e a toda equipe envolvida em promover a melhoria e a transformação da Educação, especialmente a do contexto maranhense.

Com um carinho especial agradeço aos docentes do PPGEEB, Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Delcineide Maria Ferreira Segadilha, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia da Conceição Costa Zaqueu, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Albuquerque Santos, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirlene Mota Pinheiro da Silva e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes que, por meio das suas disciplinas ministradas, me proporcionaram o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de minha formação profissional e acadêmica, portanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

Ao meu primeiro orientador Prof. Dr. Márcio José Celeri, que me ajudou nos primeiros passos do desenvolvimento da pesquisa.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Albuquerque Santos, que me recebeu com muita presteza após a minha primeira orientação e que por todo esse tempo, dedicou carinho e atenção a me ajudar durante todo o processo de realização deste trabalho.

Ao Centro de Ensino Integral Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, a todo corpo pedagógico e discente que propiciaram o desenvolvimento da presente pesquisa e que bem me receberam.

Agradeço de forma especial e afetuosa aos meus pais Eurílio Alves da Silva (*in memoriam*), Lenira de Barros Lobo da Silva e também minha irmã Taís Barros Lobo da Silva, por todo o amor, ensinamento, por não medirem esforços para que eu tivesse bons estudos e continuasse estudando e me aperfeiçoando.

Agradeço aos meus amigos e queridos que levarei por toda minha vida, Rosyene Cutrim, Thaliana Dantas, Otainan Matos, Érica Pinto, Bruno Oliveira, Claudia Colins por confiarem em mim e estarem do meu lado, por acreditarem e fazerem desse mundo, um mundo melhor.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível a realização desse trabalho. Meu muito obrigado.

## RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo elaborar um roteiro de Estudo do Meio para o ensino de Geografia, considerando o contexto pedagógico de uma escola de tempo integral. Partindo de uma investigação qualitativa, mediante um estudo de caso instrumental, o qual de acordo com Stake (1995), se propõe a investigar como uma determinada política é aplicada pelos atores escolares, realizamos nosso trabalho no Centro de Ensino Integral Professora Margarida Pires Leal. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, a partir de autores como Cavalieri (2002), Gonçalves (2006), Moll (2009) e Libâneo (2015), discutimos a concepção de educação integral, como aquela que almeja formar o estudante considerando não apenas os seus aspectos cognitivos, mas também todas as suas outras dimensionalidades (social, afetiva, estética e etc.). Com Coelho (2009) e Gadotti (2009), apresentamos o modelo de escolas de tempo integral como uma possibilidade para se alcançar uma educação integral e, utilizando uma pesquisa documental, apresentamos a experiência maranhense ao longo do tempo, em relação aos projetos de escolas de tempo integral. Por fim, apoiado em observações não participantes e de entrevistas semiestruturadas realizadas com o corpo pedagógico da escola, discutimos por meio de análise do conteúdo (BARDIN, 1979) as possibilidades para o ensino de Geografia, considerando o modelo pedagógico da Escola da Escolha. Entendemos que nesse contexto, o ensino de Geografia pode ser favorecido pela parte diversificada do currículo, especialmente, das Disciplinas Eletivas, que podem agregar uma maior carga horária ao desenvolvimento dos saberes e conteúdos geográficos. Esses aportes contribuíram para o desenvolvimento do produto final desta dissertação, um Prospecto Pedagógico Geográfico, contendo um roteiro de Estudo do Meio (FILHO e FELTRAN, 2003; PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETTE, 2007), no Parque Estadual da Lagoa da Jansen, que apresentou, na visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, resultados positivos e favoráveis a sua aplicabilidade no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Geografia. Interdisciplinaridade. Escola de tempo integral. Estudo do meio.

## ABSTRACT

The present dissertation had as objective to elaborate a Middle Study script for the teaching of Geography, considering the pedagogical context of a full time school. Starting from a qualitative investigation, through an instrumental case study, which according to Stake (1995), proposes to investigate how school actors apply a given policy, we carried out our work at the Centro de Ensino Integral Professora Margarida Pires Leal. Through a bibliographic search, from authors like Cavalieri (2002), Gonçalves (2006), Moll (2009) and Libâneo (2015), we discuss the concept of integral education, as the one that aims to train the student considering not only the its cognitive aspects, but also all its other dimensionalities (social, affective, aesthetic and etc.). With Coelho (2009) and Gadotti (2009), we present the model of full-time schools as a possibility to achieve a comprehensive education and, using a documentary research, we present the Maranhão experience over time, in relation to school projects full-time. Finally, supported by non-participant observations and semi-structured interviews conducted with the school's teaching staff, we discussed through content analysis (BARDIN, 1979) the possibilities for teaching Geography, considering the pedagogical model of the School of Choice. We understand that in this context, the teaching of Geography can be favored by the diversified part of the curriculum, especially the Elective Disciplines, which can add a greater workload to the development of geographic knowledge and content. These contributions contributed to the development of the final product of this dissertation, a Geographic Pedagogical Prospectus, containing a Middle Study script (FILHO and FELTRAN, 2003; PONTUSCHKA, PAGANELLI and CACETTE, 2007), at Lagoa da Jansen State Park, which presented , in the view of the subjects involved in the research, positive results and favorable to its applicability in the school context.

**Keywords:** Geography. Interdisciplinarity. Full-time school. Environment study.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escola-Parque, Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador – BA.	26
Figura 2. Primeiro Centro Integrado de Educação Pública em 1983, Rio de Janeiro – RJ.....	27
Figura 3. Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Santa Catarina – PR.....	29
Figura 4. Casa dos Educandos Artífices, São Luís – MA.....	38
Figura 5. Escola Municipal Liceu Ribamarense, São José de Ribamar – MA.....	40
Figura 6. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Unidade Plena São Luís, São Luís - MA.....	42
Figura 7. Identificação do corpo pedagógico inicial do CEI Prof. <sup>a</sup> Margarida Pires Leal (nomes fictícios). ....	75
Figura 8. Horta Escolar, CEI Prof. <sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA. ....	80
Figura 9. Produção na Horta Escolar em crescimento, CEI Prof. <sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA.....	81
Figura 10. Esquematização da substituição dos professores de Geografia do CEI Prof. <sup>a</sup> Margarida Pires Leal (nomes fictícios). ....	84
Figura 11. Feirão das disciplinas eletivas do 2º semestre de 2019, CEI Prof. <sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA.....	87
Figura 12. Apresentação teatral do evento de culminância da disciplina eletiva “Entendeu ou quer que eu desenhe?”, CEI Prof. <sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA. ....	88
Figura 13. Identificação do corpo pedagógico do CEI Prof. <sup>a</sup> Margarida Pires Leal (nomes fictícios). ....	90
Figura 14. Imagens de satélites da Lagoa da Jansen em diferentes períodos de tempo. ....	101
Figura 15. Vista da Lagoa lado ao lado do Batalhão de Polícia Turística, Lagoa da Jansen, São Luís – MA. ....	105
Figura 16. Poluentes na Lagoa da Jansen, São Luís – MA. ....	106
Figura 17. Atividade pesqueira da região da Lagoa da Jansen. São Luís – MA.....	107
Figura 18. Praça da Lagoa, Lagoa da Jansen, São Luís – MA. ....	107

Figura 19. Estrutura para a prática de esportes, Lagoa da Jansen, São Luís – MA. .....	108
Figura 20. Contraste da ocupação urbana. Lagoa da Jansen, São Luís – MA. ....	109
Figura 21. Atividade comercial da região da Lagoa da Jansen. São Luís – MA. ....	111
Figura 22. Mirante da Lagoa. Lagoa da Jansen, São Luís – MA.....	111
Figura 23. Ecossistema Mangue na Lagoa da Jansen, São Luís – MA. ....	112
Figura 24. Comporta d'água na Lagoa da Jansen. São Luís – MA.....	113
Figura 25. Vista do Mirante da Lagoa da Jansen. São Luís – MA.....	114
Figura 26. Exposição de fotografias do Roteiro de Estudo do Meio. CEI Prof. <sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA.....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sistema de Avaliação da Educação Básica de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2005 – 2017). .....	35
Gráfico 2. Sistema de Avaliação da Educação Básica de Matemática do Ensino Médio (2005 – 2017). .....	36
Gráfico 3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Maranhão (2005 – 2017). .....	37

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Currículo e Jornada Escolar em países com elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).....	23
Quadro 2. Matriz curricular para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Escola Municipal Liceu Ribamarense, São José de Ribamar - MA.....	41
Quadro 3. Matriz curricular do Ensino Médio das escolas estaduais de tempo integral (9 horas). Maranhão, Brasil. ....	44
Quadro 4. Matriz curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental – escolas municipais de tempo integral, São Luís - MA. ....	47
Quadro 5. Matriz Curricular de Geografia do Ensino Médio para o 1º e 2º período, Estado do Maranhão, Maranhão, Brasil. ....	83
Quadro 6. O modelo pedagógico da escola de tempo integral na visão dos sujeitos da pesquisa. ....	90
Quadro 7. O ensino de Geografia na escola de tempo integral na visão dos sujeitos da pesquisa. ....	95
Quadro 8. Anotações para o roteiro de Estudo do Meio. ....	104

## LISTA DE SIGLAS

ANEB	AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ANRESC	AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR
APA	ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CAIC	CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE
CCSO	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CE	CENTRO DE ENSINO
CEI	CENTRO DE ENSINO INTEGRAL
CIAC	CENTRO INTEGRADO DE ATENDIMENTO À CRIANÇA
CIEP	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DCE	DIRETRIZ CURRICULAR ESTADUAL
DCN	DIRETRIZ CURRICULAR NACIONAL
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FESM	FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS SUPERIORES DO MARANHÃO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
ICE	INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDH	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
IEMA	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
IF	INSTITUTO FEDERAL
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA O COMÉRCIO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

OSCIPS	ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO
PC do B	PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL
PCN	PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL
PCNEM	PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
PME	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPGEEB	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PPPGEI	PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SECTI	SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SEDUC	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SIAEP	SISTEMA INTEGRADO DE ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS
UEB	UNIDADE BÁSICA DE ENSINO
UEMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UI	UNIDADE INTEGRADA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
URE	UNIDADE REGIONAL DE ENSINO

## SUMÁRIO

<b>1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS</b> .....	11
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: uma breve contextualização histórica</b> .....	15
<b>3 O CONTEXTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO: que caminhos os documentos traçaram</b> .....	34
<b>4.1 Percurso e percalço metodológico e geográfico</b> .....	72
<b>4.2 O que os dados da pesquisa nos revelaram</b> .....	75
<b>5 ROTEIRO DE ESTUDO DO MEIO NO PARQUE ESTADUAL DA LAGOA DA JANSEN</b>	99
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>APÊNDICES</b> .....	131
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	132
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR GERAL</b> .....	133
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR PEDAGÓGICO</b> .....	134
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA</b>	135
<b>APÊNDICE E – PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO – PROSPECTO PEDAGÓGICO GEOGRÁFICO</b> .....	136
<b>ANEXOS</b> .....	163
<b>ANEXO A – Matriz Curricular do ensino médio de tempo integral (9 horas).</b> .....	164
<b>ANEXO B – Ementa da Disciplina Eletiva O Sal da terra.</b> .....	165
<b>ANEXO C – Ementa da Disciplina Eletiva Entendeu ou quer que eu desenhe?</b> .....	168

## 1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A presente dissertação versa sobre o ensino de Geografia no contexto do Centro de Ensino Integral (CEI) Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, avaliando e discutindo as possibilidades existentes no modelo pedagógico da Escola da Escolha, adotado pelas escolas estaduais de tempo integral. Essa temática nasceu da disposição de se compreender o crescente interesse dos diversos sistemas de ensino por escolas de tempo integral, pois de forma empírica, observamos que diferentes políticas públicas aderidas pelos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) concebem este modelo como a solução para os problemas da Educação Básica. O fato mencionado chamou ainda mais nossa atenção em virtude de termos percebido que a predileção pelas escolas de tempo integral estava acontecendo tanto no Maranhão, quanto em São Paulo, estados de origem dos autores.

Verificamos que na escola onde um dos autores trabalhava, na cidade de Icatu, interior do estado maranhense, diversos colegas de trabalho acabaram transferindo suas matrículas de uma escola de tempo parcial para uma de tempo integral. Tanto no Maranhão, quanto em São Paulo, observamos a existência de uma forte propaganda a respeito das vantagens desse modelo para os estudantes e os professores. Aos docentes, o estabelecimento de um acréscimo de 25% sobre o vencimento e a possibilidade de ter-se toda a carga horária de trabalho desenvolvida dentro de uma única escola, sem a necessidade de completá-la em outra. Aos estudantes, o de se estudar em uma escola nova, com espaços físicos diferenciados, com laboratórios, quadras e refeitório, além de um currículo, que segundo a propaganda, seria mais dinâmico, com novos componentes curriculares, mais próximos dos seus interesses.

Aproveitando a oportunidade do Mestrado Profissional na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), e da primeira orientação do Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcio José Celeri, posteriormente a da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Albuquerque Santos, iniciamos os estudos na área da Educação, mais especificamente do ensino da Geografia, campo que consideramos fundamentais para a efetivação do trabalho docente em Geografia e para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Destacamos que, como observam autores como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a pesquisa no ensino da Geografia é fundamental, pois o professor deste componente curricular trabalha com um mundo que está em constante transformação, e que o conhecimento se especializa continuamente, tendo o professor, além do domínio sobre os conteúdos geográficos que irá passar, os saberes necessários para que esses conhecimentos sejam instrumentos do constante saber, possibilitando aos estudantes a construção de uma visão articulada, organizada e crítica do mundo.

O trabalho do professor de Geografia é complexo, Pontuschka (1999) afirma que há a necessidade de o docente fazer a leitura da realidade específica de seus estudantes, daquilo que eles conhecem sobre o espaço geográfico e a origem de seus conhecimentos, o qual na maioria das vezes é fruto principalmente de suas vivências e do senso comum que devem ser levados em conta, para que só assim possa planejar sua ação pedagógica no que tange ao desenvolvimento dos conhecimentos geográficos.

Para Behar et al. (2007), além dos conteúdos e das habilidades que o professor espera desenvolver, é necessário que ao planejar suas atividades, ele considere o modelo pedagógico adotado na escola, uma vez que ele representa, explica e orienta a forma com que será abordado o currículo e como poderá ser concretizado no espaço escolar, a partir das práticas pedagógicas e das interações entre os professores e os estudantes. A prática docente e o modelo pedagógico adotado pela escola influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao modelo de escolas de tempo integral observamos que, como indicam Cavalieri (2007), Libâneo (2013) e Torres (2016), as últimas experiências no Brasil apresentaram, de certa forma, um caráter assistencialista, se constituindo como lugares para estudantes desprivilegiados, tendo a escola o objetivo de suprir as deficiências da formação dos alunos, substituindo a família e o ócio, evitando a debandada deles para o crime e/ou à violência.

Nos últimos anos, percebemos um avanço da política de implementação de escolas de tempo integral em todo o Brasil. Pacheco (2018), analisando esse contexto, observa que é com o advento da Portaria Interministerial nº 17 de 2007 e, posteriormente, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010, que o Governo federal legitimou uma política indutora focada na implementação da educação de tempo integral nas escolas públicas. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), para o

decênio de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu em sua sexta meta, a oferta do tempo integral, por pelo menos 50% das escolas públicas, de forma a atender, o mínimo de 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Por consequência, a Medida Provisória nº 746/2016, tornada Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, previu o repasse de verbas, pelo Ministério da Educação (MEC), para os estados, em um prazo de dez anos, a contar do momento que eles passarem a implementar o Ensino Médio em tempo integral. A medida previu também, uma alteração curricular, considerando a BNCC, formada pelos componentes curriculares tradicionais e, contemplando para além delas, os itinerários formativos, com um aumento da carga horária das disciplinas de determinadas áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ciências Exatas e Ensino Profissional), a depender da escolha de cada estudante.

Em decorrência do exposto, a fim de contribuir para o fortalecimento e a ampliação da pesquisa na área da Educação e Geografia, assim como, especialmente, aos estudos que busquem investigar as relações entre o ensino e o modelo de escola de tempo integral, buscamos por meio de nosso objetivo geral elaborar um roteiro de Estudo do Meio para o ensino de Geografia, considerando o contexto pedagógico de uma escola de tempo integral.

Nosso objetivo geral desdobrou-se em outros mais específicos, como discutir as concepções relacionadas às escolas de tempo integral, elucidar os conceitos de Educação Integral, Educação de Tempo Integral e Escolas de Tempo Integral, bem como apresentar uma breve contextualização histórica dos programas implementados no Brasil e no Maranhão.

Outro objetivo específico foi de avaliar as possibilidades para o ensino de Geografia, considerando as características do modelo pedagógico da Escola da Escolha, adotado pelo Centro de Ensino Integral Professora Margarida Pires Leal, de modo a favorecer a elaboração de um roteiro de Estudo do Meio, materializado no nosso produto final.

Corroborando com os princípios que envolvem o Mestrado Profissional, elaboramos além da dissertação, o Prospecto Pedagógico Geográfico, contendo um roteiro de Estudo do Meio no Parque Estadual da Lagoa da Jansen, a partir dos aportes teóricos e metodológicos de Filho e Feltran (2003) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), e da participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para a concretização dessa dissertação, partimos de um estudo de caso instrumental, fundamentado nas contribuições de André e Alves-Mazzotti (2006, apud STAKE, 1995) no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal. O panorama a respeito do modelo de escola de tempo integral foi realizado considerando autores como Arroyo (1988), Cavalieri (2003, 2009, 2010), Gadotti (2009), Guará (2005, 2006) Lüke (2000, 2009), Mainardes (2006), Moll (2009, 2012) e Paro (1988, 2013), que refletiram sobre as questões conceituais e analisaram diferentes programas implementados ao longo do tempo no Brasil.

Paralelo a isso, nos valem os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) e das publicações do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), responsável pelo desenvolvimento do modelo pedagógico da Escola da Escolha, para contextualizar o programa implementado pelo Governo do Estado do Maranhão, bem como do modelo pedagógico adotado pelas escolas estaduais de tempo integral.

Nossas avaliações quanto à temática do ensino da Geografia foram realizadas por meio das contribuições de autores como Callai (1999), Castellar (2006, 2010), Castrogiovanni (2008), Cavalcanti (1998, 2006, 2011), Pontuschka (1999, 2007), Straforini (2004) e Vessentini (2002, 2004), que historicamente vêm refletindo sobre os processos de ensino e aprendizagem deste componente curricular.

Indicamos que a dissertação apresenta, de modo geral, além da introdução, outras cinco seções, nas quais discutimos: As concepções de educação integral e de escolas de tempo integral, abordando os conceitos como Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral; O histórico e as experiências dos programas de escolas de tempo integral no Brasil e no Maranhão, apresentando, por exemplo, as experiências propostas por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e, mais recentemente, do programa Educa Mais, no contexto maranhense.

Por fim, nas últimas seções apresentamos nosso percurso metodológico e o estudo de caso realizado no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, onde descrevemos nossas observações não participantes, as entrevistas semiestruturadas e o processo de construção do Prospecto Pedagógico Geográfico e enfim, nossas Considerações Finais, somando-se a esta estrutura, nossos apêndices e anexos.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: uma breve contextualização histórica**

Ao longo desta seção, realizamos discussões acerca da educação integral e de escolas de tempo integral, que contribuíram para a compreensão dessa temática considerando o contexto maranhense. Dessa forma, no primeiro momento discutimos as concepções sobre educação integral, educação em tempo integral e de escolas de tempo integral, observando neste sentido suas semelhanças e diferenças, em virtude de serem conceitos próximos, que por vezes são utilizados erroneamente como sinônimos.

No segundo momento, realizamos uma contextualização histórica das experiências em relação às escolas de tempo integral ocorridas em alguns países europeus e latino-americanos, assim como no Brasil e no estado do Maranhão, facilitando o entendimento a respeito dos modelos adotados e de sua relação com a realidade social de cada contexto.

Destarte, ao se revisitar a ideia sobre o que seria uma educação integral, observamos que ela pode ser entendida por meio de um conceito ampliado de educação, relacionando-se a um conjunto multidimensional (física, intelectual, afetiva e estética) próprio do estudante que influencia a sua formação como cidadão e que lhe deve ser garantido, independente do seu contexto social, cultural e econômico.

Para autores como Cavalieri (2002), Gonçalves (2006), Gadotti (2009), Moll (2009) e Libâneo (2015), a definição mais tradicional de educação integral é a daquela que forma o estudante considerando a sua condição multidimensional, ou seja, não só apenas a cognitiva, como também a social, biológica, afetiva e estética, entendendo que ele é um sujeito que tem desejos, vontades e busca, para além de suas necessidades básicas e das múltiplas exigências de sua realidade, demandas simbólicas de satisfação e realização pessoal.

Notamos que, como observa Imbernón (2001), essa valorização da participação e da bagagem sociocultural do estudante (como por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, a tolerância, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democráticas), já há tempos ganham um relevante destaque na área do ensino, pois uma educação democrática e de qualidade só é possível quando ela se aproxima dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais e emocionais.

A ideia sobre o que seria uma educação integral, como indicam Gadotti (2009) e Libâneo (2015), não é propriamente um conceito novo e remonta à antiguidade greco-romana, com a concepção aristotélica de que a educação desabrocha todas as potencialidades humanas e se desenvolve ao longo de toda a sua vida. Conforme aponta Libâneo (2015, p.02):

O conceito de educação integral como formação da personalidade plenamente desenvolvida, multidimensional, aparece já na antiguidade clássica no mundo grego e romano. Ressurge na filosofia escolástica, no movimento renascentista, nos movimentos da reforma e contrarreforma, no movimento iluminista do século XVIII. A formação integral nesse período está ligada à ideia de uma personalidade culta, uma personalidade completa que vai se formando pela ciência, pela arte, pela literatura.

Como é descrito no trecho acima, ao longo do tempo a concepção de educação integral foi se (re) qualificando e sendo retomada em diversos períodos históricos, tais como no movimento renascentista, de reforma e contrarreforma, no iluminismo e no mundo moderno, sempre estando ligada a um ideal de formação completa.

Observamos que a própria ideia de formação completa do estudante, como resultado de uma educação integral, foi se transformando ao longo do tempo. Retomando os aportes de Libâneo (2015, p.04):

Surge, assim, a visão humanista de educação integral no final do século XIX e início do século XX. Trata-se de, a partir da educação, propiciar a todos os indivíduos uma formação que lhes possibilita um processo de desenvolvimento pessoal em que se manifesta no mundo externo algo do interno. A educação integral visaria uma autoformação e um autodesenvolvimento da vida pessoal dos alunos, com base na formação da autonomia, da autoreflexividade, da formação interior, algo que se expressa externamente no comportamento social, cívico, profissional dos indivíduos.

Ao fim da Segunda Guerra Mundial, há a emergência de um novo paradigma para a ideia de educação integral, pois a partir do “entrelaçamento entre a técnica e a ciência, sob a lógica e a égide do mercado global, passa a ocorrer uma nova interpretação das questões mundiais” (SANTOS, 2011, p.159). Essas transformações, como indica Libâneo (2015), dão-se em todas as escalas, espaços e setores da sociedade e, a partir desse momento, as ideias clássicas de Formação e Educação, passaram a estar intimamente ligadas às dimensões do trabalho, da profissão, da política e de valores como convivência humana, responsabilidade e solidariedade.

Nesse sentido, Libâneo (2015) observa que desse processo histórico resultaram duas importantes concepções de educação integral, uma crítica e outra

pragmática, que se diferenciam quanto aos seus objetivos e procedimentos educativos, os quais acabam por afetar a escolha de seus conteúdos e modalidades pedagógicas, mas que apesar disso mantêm o objetivo de formação integral e multidimensional.

A primeira concepção, de viés crítico, está inserida num quadro de ruptura com o modo de organização da sociedade capitalista, de forma com que as relações sociais devam ser transformadas com o objetivo de uma emancipação social do estudante. Assim, uma educação integral surgiria da necessidade e do direito da classe trabalhadora para uma transformação social, superando as diferenças de classes produzidas pela divisão social do trabalho e levando a uma nova organização social (LIBÂNEO, 2015).

Já a segunda concepção, de viés pragmático, entende que a escola deve valorizar a ligação entre o pensamento (cognição) e a prática, ou seja, centrar-se no saber fazer, nos interesses e necessidades do estudante, protegendo-os da exploração do trabalho, sobretudo na infância. Daí como resultado, a ideia de uma escola de tempo integral que, além das aulas, oferecessem atividades de lazer, esporte, lúdicas e artísticas, preenchendo todo o possível tempo ocioso dos estudantes (LIBÂNEO, 2015).

Como é observado por Cavalieri (2002), a visão pragmática influenciou o movimento escolanovista precursor da nova concepção de educação integral, introduzida no Brasil na década de 1930, e das primeiras escolas de tempo integral inauguradas no país. Como expresso no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932)<sup>1</sup>, que norteou os preceitos da Escola Nova brasileira, a educação integral é entendida como um direito biológico de cada indivíduo, cabendo ao Estado a organização dos meios para torná-la efetiva (AZEVEDO et al., 1932).

Para autores como Cavalieri (2002) e Coelho (2009) a ideia de educação integral defendida pelo movimento Escola Nova vem ocupando há tempos um

---

<sup>1</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), lançado por um grupo de 26 intelectuais e educadores, representa um marco na educação brasileira, elegendo a educação como uma questão central no país. O Manifesto tinha a escola como um instrumento de libertação da ignorância e da miséria da população, sendo ela de responsabilidade do Estado, devendo atender toda a sociedade de forma gratuita, laica e obrigatória até a idade de 18 anos. O documento é um divisor de águas na história do Brasil, pois esboçava também um novo sistema completo de educação, com a finalidade de atender às demandas na nova sociedade que estava se formando e que passava por inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas, ao passo que ingressava na era da técnica e da indústria.

relevante espaço no debate educacional brasileiro, sendo possível observar a influência de seus pressupostos nos diversos projetos e modelos de escolas de tempo integral implementados ao longo da história no Brasil.

Antes de examinarmos as escolas de tempo integral, destacamos outro conceito que por vezes é utilizado erroneamente como sinônimo para educação integral e/ou para escolas de tempo integral: a de educação em tempo integral. Para autores como Gadotti (2009) e Gonçalves (2006), apesar de serem conceitos parecidos, a educação em tempo integral ocorre em virtude de a aprendizagem acontecer desde o momento do nascimento, ao longo de toda vida, ocorrendo em diferentes contextos e locais, como por exemplo, na família, na escola e nos espaços formais e informais.

Dessa forma, não podemos separar um momento que estejamos aprendendo e outro que não, uma vez que:

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora, sempre (GADOTTI, 2009, p.22).

Como observam Oliveira e Kiss (2014), a educação integral, a educação em tempo integral e a escola de tempo integral, apesar de terem suas especificidades e particularidades, não são conceitos e/ou concepções antagônicas e sim complementares, pois o objetivo de toda escola é o de alcançar a educação integral de seus estudantes.

Para que o objetivo de uma educação integral ocorra, é fundamental que as escolas ofereçam diversas oportunidades de aprendizagem aos estudantes e, nesse ponto, como indica Gadotti (2009), o modelo de escolas de tempo integral acaba abrindo uma possibilidade maior para que isso ocorra, pois dentre os modelos existentes, ela é a que irá oferecer, pelo menos a princípio, uma série de situações de aprendizagens que favorecem o desenvolvimento multidimensional dos estudantes.

Na visão de Gonçalves (2006) e Gadotti (2009), isso ocorre em decorrência dos projetos de escolas de tempo integral buscarem ofertar um caráter inovador ao ensino, se distanciando de uma escola burocrática, que só cumpre normas, não inventa e não

se renova, para se aproximar dos desejos e das variadas necessidades dos estudantes.

Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que as escolas de tempo integral sigam alguns objetivos:

1) educar para e pela cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras. Esses objetivos visam a melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem. Trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em parceria com a comunidade (GADOTTI, 2009, p. 38).

Como observamos no trecho acima e, de acordo com Moll (2009), é fundamental que nas escolas de tempo integral não ocorra um simples aumento da jornada escolar e sim um redimensionamento pedagógico que a (re)qualifique juntamente com o espaço escolar. Para isso, na visão da autora, é necessário que o tempo escolar seja mesclado com atividades educativas diferenciadas e que estas contribuam para a formação integral do estudante, superando a fragmentação e o estreitamento curricular, marcado pela rigidez do tempo e espaço da escola.

De acordo com Gadotti (2009) e Moll (2009), a extensão do tempo escolar (quantidade) deve ser então acompanhada por uma intensidade, ou seja, uma qualidade nas atividades escolares que irão constituir a ampliação da jornada na instituição escolar e possibilitar o desenvolvimento das distintas dimensionalidades dos estudantes.

Por fim, ainda concordando com os autores supracitados, examinamos que de maneira geral os projetos de escolas de tempo integral no Brasil têm buscado garantir duas dimensões importantes para o sucesso de uma educação integral: mais tempo na escola e uma diversificação curricular. Isso mostra que os conceitos apresentados aqui caminham, pelo menos na teoria, juntos. Ressaltamos, no entanto, que cabe aos pesquisadores e professores continuarem os estudos, as críticas, o aperfeiçoamento e a construção de novas alternativas para garantir a efetividade de uma educação integral e de qualidade.

Considerando o contexto mundial, observamos em diversos países experiências com as escolas de tempo integral, entender a realidade delas, contribui

para que seja possível traçar um panorama sobre o tema e analisar os projetos implementados no Brasil. Como aponta Guará (2006), especialmente as nações desenvolvidas, já há algum tempo, vivenciam uma realidade de escolas de tempo integral, com uma carga horária diária de seis a oito horas.

Elucidamos que, como apontam Leclerc e Moll (2012) e Rodriguez Carrilo (2012), em alguns países europeus e latino-americanos as escolas de tempo integral são denominadas de escolas de jornada completa ou de tempo completo, estando elas associadas a um sentido de organização escolar no qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno regular.

Assim, ao traçarmos um retrospecto das escolas de tempo integral em um contexto mundial, encontramos um estudo realizado por Fleury e Mattos (1991) comparando o sistema educacional brasileiro ao de outros países como Alemanha, Coréia do Sul, Cuba, Estados Unidos, França e Japão, onde é indicado que:

Todos os países pesquisados, com exceção do Brasil, diferenciam entre o curso primário e o secundário. O curso primário tem a sua duração variando de 4 a 6 anos e uma carga horária que vai de 20 a 30 horas semanais, sendo que, na maioria dos países, a carga é de cerca de 25 horas/semana. O Brasil se encontra na média inferior, em termos de horas semanais: 20 para o primário e 24 para o secundário. [...] Além disso, nossos alunos são os que passam menor tempo na escola, tanto em anos de escolarização compulsória como em carga horária semanal (FLEURY E MATTOS, 1991, p.08).

De acordo com os autores supracitados, em termos de horas semanais e anos de escolarização os estudantes brasileiros passam menos tempo na escola do que os seus pares estrangeiros. Apesar de ser uma pesquisa do início dos anos de 1990, avaliamos que pelo menos desde esse período os sistemas educacionais dos países indicados apresentaram uma jornada escolar diária superior à brasileira, com uma média de seis horas frente às quatro horas diárias do Brasil na época.

Em outro estudo, Maurício (2014) compara o sistema educacional brasileiro ao de alguns países europeus como Alemanha, Dinamarca, Espanha e Itália e observa que a ampliação progressiva da carga horária escolar ao longo dos anos, transformou quase que automaticamente, a jornada escolar parcial em uma jornada escolar integral. Nessa pesquisa, indicam-se dois aspectos que devem orientar as análises comparativas entre os sistemas educacionais da Europa e do Brasil, vejamos:

O primeiro é que a diversidade europeia não é familiar para os brasileiros, tal a diferença do que chamamos diversidade no Brasil. O segundo aspecto é que na Europa, na maioria dos países, o ensino escolar é gratuito, mas não a alimentação e qualquer outro serviço não curricular, mesmo que oferecido

no espaço escolar, pode ser subsidiado de alguma forma (MAURÍCIO, 2014, p.02).

Apontamos também outras particularidades brasileiras e europeias relevantes para a compreensão da realidade escolar e do modo como cada país concebeu o seu modelo de escola e ampliou a sua jornada escolar. Maurício (2014) indica, por exemplo, que a sociedade brasileira ainda é marcada por profundas desigualdades sociais, por distribuições irregulares de vagas nas escolas e por uma precária infraestrutura escolar e de transporte, que acaba gerando profundas implicações na gestão dos recursos financeiros, cabendo ao Estado todos os custos com a Educação, diferente do que ocorre na Europa onde uma parte dela é financiada pelos pais dos estudantes.

A autora supracitada aponta que nos países europeus, o calendário, as férias, os feriados, a carga horária semanal dos estudantes e professores, os dias de semana e a jornada escolar diária, “são aspectos ligados à cultura dos diversos lugares, à tradição religiosa e à jornada de trabalho, que em geral, varia muito entre um país e outro” (MAURÍCIO, 2014, p.02-03). Outro ponto interessante é o de que na maioria dos países europeus existem dois tipos de escolas de tempo integral: as de jornada escolar partida, na qual entre o período da manhã e da tarde há um tempo de até quatro horas destinado à alimentação e ao descanso, podendo ocorrer dentro ou fora da escola, e a de jornada escolar contínua, onde o prolongamento da carga horária ocorre logo após os primeiros horários da tarde (PEREYRA, 1992).

Autores como Fleury e Mattos (1991) e Maurício (2014), observam que em países europeus como Alemanha, Dinamarca, Espanha, Grécia, Inglaterra e Itália, os pais começam a custear parte da educação dos seus filhos, pois a ampliação da jornada escolar não é vista como uma atividade escolar, mas sim extracurricular, embora estas sejam desenvolvidas na própria escola. Essas atividades que completam a jornada escolar são oferecidas pela própria prefeitura, por associação de pais ou pela própria escola. Como indica Maurício (2014, p.04), de maneira geral, nesses países, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes é preenchida por:

Atividades claramente apartadas de um caráter curricular. Destaca-se que o fundamento para a ampliação da jornada é menos pedagógico do que de caráter de organização da sociedade, ou seja, as crianças precisam estar atendidas durante a mesma extensão de horas que a jornada de trabalho dos pais. Além disso, as atividades e a alimentação, mesmo que subsidiadas, são

pagas. Isto implica que a ampliação da jornada escolas não é para todos, e o critério de atendimento pode ser um fator de discriminação econômica.

Chama à atenção a fragmentação das atividades desenvolvidas nesse horário escolar ampliado. Considerando a realidade de duas escolas espanholas, uma de jornada contínua e outra de jornada partida, Maurício (2014, p.12) observa que:

As aulas curriculares, por melhores que sejam não mantêm qualquer relação com as atividades extracurriculares desenvolvidas por monitores, pertencentes a uma empresa contratada pelas Associações de Pais e Mães (APA), ou com as atividades desenvolvidas na hora do almoço pela empresa que é responsável pela alimentação, também dos monitores. Mais do que não haver relação, não se cogita sobre a possibilidade de integração, mesmo que superficial, das atividades.

Contribuindo para a realização de um panorama entre o sistema educacional brasileiro e o de outros países, encontramos um estudo comparativo realizado por Barros (2008) considerando a quantidade de anos obrigatórios no Ensino Fundamental e o total de horas diárias dos estudantes. Dessa pesquisa adaptamos o Quadro 1, no qual apresentamos países com alto nível de qualidade de vida, o total de anos escolares no Ensino Fundamental, a quantidade de horas diárias dos estudantes e as principais atividades realizadas por eles.

Entretanto, antes de analisarmos o Quadro 1, chamamos atenção para a ideia de currículo, pois ela é de muita valia para pensarmos o modelo de escola e o estudante que pretendemos formar, uma vez que, como observam Silva (2009) e Cavalcanti (2011), o espaço escolar reforça uma dada ideologia por meio de sua proposta curricular, relacionando-se, por sua vez, a todo o processo de aprendizagem, ao conhecimento e vivência da escolarização.

De modo geral notamos que, apesar das inúmeras definições e fundamentações teóricas, o currículo escolar comumente aparece de maneira bipartida e polarizada. Na visão de Macedo (2008), isso ocorre em virtude da discrepância entre teoria e prática, que representa dois momentos do currículo: de um lado, algo estático, prescritivo, roteirizado e pré-ativo, e de outro, algo dinâmico, em constante ação, transformação e interativo.

Elevando essa compreensão curricular percebemos que, como observa Roldão (1999), o currículo comporta um projeto curricular de uma sociedade nas suas grandes linhas, que por sua vez a escola irá desenvolver de maneira contextualizada, admitindo a construção de projetos curriculares mais específicos que nele se integram e se adequam.

Ao analisar o quadro a seguir, é importante ter em mente que, mais do que um rol de atividades e conteúdos, ela reflete o que cada país julga importante para seus estudantes, tendo como objetivo final a construção e constituição de uma nação desejada.

Quadro 1. Currículo e Jornada Escolar em países com elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Países	Ensino Fundamental	Horas diárias de trabalho	Atividades
Argentina	10 anos	5 horas	Além do currículo básico, os alunos têm aulas de esportes variados e atividades culturais
Austrália	10 anos	6 horas	Todas as escolas fornecem matérias nas oito áreas chaves de aprendizagem: Inglês, Matemática, Estudos da sociedade e do meio ambiente, Ciências, Artes, outras línguas, Tecnologia e desenvolvimento pessoal, Saúde e Educação física. Além disso, os alunos têm aulas de Teatro, Música, Arte, debate, discurso em público e atividade esportiva em equipe ou individual, além de competições entre escolas.
Cuba	9 anos	Entre 5 e 8 horas	Além do currículo básico, os alunos têm aulas de artes, esportes, tecnologias, além de preparação para o trabalho.
Chile	12 anos	Entre 5 e 8 horas	Além do currículo básico, os alunos têm aulas de esportes variados e atividades culturais como música, teatro entre outros.
Finlândia	9 anos	7 horas	Os alunos aprendem o idioma e literatura finlandesa, outros idiomas, Estudo ambiental, Educação cívica, Religião ou Ética, História, Estudos Sociais, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Educação Física, Música, Artes, trabalhos manuais e Economia doméstica.

Fonte: Barros (2008), adaptado pelos autores.

Notamos que, em relação aos países denominados desenvolvidos, como a Austrália e a Finlândia a média diária de aulas é de oito, sete e seis horas respectivamente, similar à de outros países em desenvolvimento da América Latina, como Cuba e Chile. Esses dois últimos países latino-americanos apresentam, em média, uma jornada escolar diária entre cinco a oito horas/aulas, com uma carga horária anual de 1.700h anuais (BARROS, 2008).

Tomando como base a carga horária diária e a anual no Brasil, como é indicado no inciso II do parecer nº 10/2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a jornada escolar no Ensino Fundamental é praticamente a metade do estabelecido pelos países supracitados, pois conforme a legislação prevê, a jornada diária das escolas brasileiras é de no mínimo quatro horas e 800h anuais (BRASIL, 2005).

Considerando a realidade das escolas de tempo integral em países latino-americanos como a Argentina, Chile, El Salvador, México, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, Silva (2017) indica um ponto comum entre elas em relação à ampliação do tempo escolar e a diversificação curricular, dessa forma:

A maior parte das propostas educacionais de ampliação da jornada escolar na América Latina está direcionada ao público que frequenta o ensino fundamental, na perspectiva de garantir a elevação do nível de escolarização e a proteção social das crianças. Para o ensino médio, a inclusão da formação profissional é o que determina, na maioria dos casos, o interesse pela diversificação das práticas curriculares e ampliação do tempo escolar (SILVA, 2017, p.102).

Assim, os diversos programas de escolas de tempo integral latino-americanos buscam, dentre outros objetivos, reduzir os índices de crianças e jovens vítimas de violência, beneficiar estudantes com cuidados básicos, como o de um atendimento nutricional adequado, de promoção à saúde, ampliação das experiências culturais e formativas, bem como facilitar o ingresso e/ou a permanência dos pais e/ou responsáveis no mercado de trabalho, evitando o tempo ocioso dos estudantes (SILVA, 2017).

Autores como Rodríguez Carrilo (2012), Leclerc e Moll (2012) e Silva (2017), apontam que os projetos de educação de tempo integral implementados em alguns países latino-americanos são defendidos nos campos políticos e acadêmicos como práticas de discriminação positivas, como políticas de ações afirmativas que pretendem a superação das desigualdades sociais.

Desta maneira, avaliamos que o modelo de escolas de tempo integral de cada país segue a uma lógica de cada sociedade, respeitando as suas especificidades e características. Em relação aos países europeus, por exemplo, a ampliação gradativa da jornada escolar ao longo do tempo transformou-a em uma jornada integral de maneira voluntária, sendo ela em muitos países europeus subsidiados pelos pais dos estudantes (PEREYRA, 1992).

Dentre os países europeus, Maurício (2014) destaca que o Brasil se aproxima muito do modelo de escola de tempo integral constituído na Itália, uma vez que, assim como lá, o país não apresenta uma tradição ao associacionismo, ou seja, das atividades escolares e/ou extraescolares terem uma contrapartida financeira dos pais e/ou responsáveis, sendo elas ofertadas exclusivamente pelo próprio Estado.

Outro ponto que observamos é quanto à carga horária diária e anual definida no Brasil, inferior a de outras nações, como a dos países europeus, de alguns países latino-americanos (Chile e Cuba) e dos Estados Unidos, os quais os estudantes permanecem mais tempo nas escolas, em cargas horárias diárias semelhantes às das nossas escolas de tempo integral.

No contexto brasileiro, um projeto de escola capaz de formar integralmente os estudantes não é recente, autores como Cavaliere (2002), Coelho (2002, 2009), Enrica (2006) e Gadotti (2009) apontam que a primeira experiência no país remonta a década de 1950, com a implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. Idealizado por Anísio Teixeira, a escola era constituída por uma Escola Parque e por quatro Escolas-Classe, sendo:

O Centro composto de quatro Escolas-Classe e de uma Escola Parque. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança distribuída ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia (GADOTTI, 2009 p.23).

Anísio Teixeira era um dos intelectuais signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que pretendia renovar e modernizar o sistema educacional brasileiro. Assim, inspirado por um conjunto de práticas renovadoras no campo da educação, do início do século XX, concebeu o seu projeto de Escolas-Parque e Escolas-Classe, a partir da premissa de que uma educação integral é um direito de todos e um dever do Estado (ENRICA 2006; GADOTTI, 2009).

Destacamos que as Escolas-Classe eram espaços que serviam para o ensino em sala de aula de matérias tradicionais, ou seja, dos componentes curriculares convencionais das demais escolas, enquanto que na Escola-Parque eram recebidos os estudantes no contra turno para atividades complementares educativas, como Arte, Educação Física, trabalhos manuais e atividades de socialização, completando assim uma jornada integral. A seguir, a Figura 1 nos dá a dimensão desse modelo de escola:

Figura 1. Escola-Parque, Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador – BA.



Fonte: Flickr. Disponível em:

<https://www.flickr.com/photos/secultba/8869850092/sizes/c/in/photostream/>. Acesso em: 28 set 2019.

Para Coelho (2009) o modelo de escola idealizado por Anísio Teixeira garantiria, por meio de um currículo flexível e em tempo integral, além do acesso à escola, uma educação firmada no desenvolvimento científico e tecnológico, formando para o trabalho, para a sociedade e valorizando as atividades e práticas cotidianas.

No ano da fundação de Brasília, em 1960, foi criada uma segunda escola na nova capital aos moldes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, contudo como indica Gadotti (2009), por estar localizada em um bairro de classe média alta, ela acabou valorizando muito mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho, tendo então o tempo integral suprimido, desconfigurando seu projeto inicial.

Por fim, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro acabou servindo de âncora para diversos outros projetos, dos quais governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implementar. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP, Figura 2), inaugurados em 1983 por Leonel Brizola quando então Governador do estado do Rio de Janeiro, é um desses exemplos inspirados nas ideias de Anísio Teixeira (NUNES, 2009).

Figura 2. Primeiro Centro Integrado de Educação Pública em 1983, Rio de Janeiro – RJ.



Fonte: Fundação Oscar Niemeyer. Disponível em: <http://www.niemeyer.org.br/sites/default/files/repositorio/PRO192/PRO192-FOT-0001-001-G.JPG>. Acesso em: 29 Set. 2019.

Autores como Coelho (2009) e Gadotti (2009) observam que os CIEPs se constituíram como uma das mais polêmicas experiências de escola de tempo integral realizadas no Brasil devido ao seu caráter assistencialista e oneroso. Seu idealizador Darcy Ribeiro, quando então Secretário Estadual de Educação do Rio de Janeiro, elaborou um modelo de escola que incluía em um mesmo espaço escolar, gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte e refeitórios. Na visão do idealizador uma escola popular deveria atender a três principais requisitos:

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançável, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a Educação Física e a Recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério. (RIBEIRO, 1995, apud ENRICA, 2006 p.19).

A proposta pedagógica dos CIEPs previa, por exemplo, a não reprovação em virtude de ela ser considerada como elitista e excludente causadora do afastamento do estudante em vulnerabilidade social da escola. As provas anuais dos CIEPs foram aos poucos sendo substituídas por outras formas de avaliações, de modo que, caso

o estudante não alcançasse a média estabelecida, ele poderia recuperá-la no ano seguinte (GADOTTI, 2009).

Entre a proposta dos CIEPs, de Darcy Ribeiro, e as Escolas-Classe e Escola-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira, observamos características ao mesmo tempo semelhantes e diferentes, tal como aponta Coelho (2009 p. 91):

Semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem, que possuía.

Na década de 1990, o ideário de uma escola pública em tempo integral voltou novamente a ganhar força por meio de políticas federais. Com a eleição presidencial de Fernando Collor de Mello (1990-1992), foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) que, como observam Sobrinho e Parente (1995), faziam parte de um conjunto de políticas sociais do novo governo que havia se proposto a desenvolver dentro dos espaços escolares, ações integradas de Educação, Saúde, Assistência e Promoção Social para crianças e adolescentes, como forma de assegurar melhores condições de vida a este segmento populacional e melhorar os indicadores sociais do país.

Assim, segundo Sobrinho e Parente (1995, p.7) havia como meta a construção de cinco mil CIACs para atender aproximadamente seis milhões de crianças, por meio de um modelo que garantisse as seguintes características:

Atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

Posteriormente, com o *impeachment* de Fernando Collor e com a posse de Itamar Franco (1992-1994), os CIACs mudaram de nome e passaram a chamar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC, Figura 3). Gadotti (2009) indica que tanto os CIEPs, quanto os CIACs e CAICS, não eram apenas escolas, mas sim centros de atenção integral à criança, que englobavam em um mesmo espaço, Educação, Saúde, Cultura, Esporte, Creche, Educação para o trabalho, Proteção especial à criança e Desenvolvimento comunitário.

Figura 3. Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Santa Catarina – PR.



Fonte: Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.iorulyssesguimaraes.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em: 29 Set. 2019.

Autores como Sobrinho e Parente (1995), Coelho (2009) e Gadotti (2009) apontam que, como em outros projetos que antecederam os CIACs e CAICs, o estudante era estimulado a permanecer integralmente na escola para garantir o melhor atendimento social e educacional. Contudo, apesar de seus modelos multiplicarem-se pelo país, eles não perduraram, especialmente pelo elevado custo dos projetos e pela complexidade físico/estruturais dos espaços escolares, bem como dos serviços e, conseqüentemente, dos ônus associados a eles, significativos no orçamento dos entes federados.

Na segunda metade da década de 1990, um importante passo para uma possível implementação e consolidação das escolas de tempo integral no Brasil ocorreu, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) nº 9394/96, que normatizou em seus artigos 34º e 87º o aumento progressivo da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Art. 87. §5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996 p.12 e 26).

No início dos anos 2000, houve uma nova investida do governo federal visando à ampliação da jornada escolar e o fomento de escolas de tempo integral. Silva e Sousa (2017) observam que no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, aparece como segunda meta para o Ensino Fundamental, um modelo de educação em turno integral destinada especialmente às crianças de família com baixa renda, prevendo-se a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias.

Ainda na década dos anos 2000, Cavalieri (2009 p.54) sinaliza três grandes projetos estaduais em curso, o de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina. Assim, a autora caracteriza-os da seguinte forma:

Em Minas Gerais, o Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, implantado em 2005, "desenvolve, no turno regular, o currículo básico e a parte diversificada e, no extra-turno, atividades de linguagem e matemática, artísticas e esportivo-motoras, além das de formação social, todas elas voltadas para o aprendizado". Apesar de o nome desse Programa contrariar nossa classificação, sua concepção é de intervenção no interior da escola. O Estado de São Paulo desenvolve, desde 2004, o programa Escola de Tempo Integral. Os alunos ficam na instituição de sete horas da manhã às quatro e meia da tarde e recebem três refeições diárias, aula de reforço, oficinas de música, dança teatro, informática e outras. Em Santa Catarina, o Projeto Escola Pública Integrada, criado em 2003, afirma que sua proposta "está baseada no conceito de escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo em tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre Estados e municípios" (sic) (Pires, 2007, grifo do autor). Oferece, além das disciplinas curriculares, aulas de ciências, artes e esportes, e está implantado em diversos municípios do Estado.

Paralelo ao que ocorria nos estados supracitados, em 2007 é lançado pelo Ministério da Educação o Programa Mais Educação (PME), que visava incentivar a formação em tempo integral de estudantes da rede pública no país, por meio de um conjunto de ações educativas, de forma a fortalecer a formação cultural das crianças e jovens, aproximando as escolas das famílias e comunidades (CAVALIERI, 2009).

Na conclusão de Cavalieri (2009), o Programa Mais Educação conseguiu impulsionar a implementação do tempo integral em diversas escolas por todo o Brasil, dado que até o final de 2012 existiam cerca de 32 mil delas cadastradas no programa, atendendo a 4,8 milhões de estudantes em todo o país, por meio de uma jornada escolar ampliada.

Autores como Silva e Souza (2017) observam que em 2014 o PNE, para o decênio de 2014 a 2024, estabeleceu novas diretrizes para a continuação da implementação das escolas de tempo integral em todo o país, trazendo como meta a consolidação de uma jornada escolar igual ou superior a sete horas e a oferta, até o

final do decênio, de pelo menos 50% das escolas públicas em tempo integral, assegurando assim o mínimo de 25% dos estudantes brasileiros nesta modalidade.

Outra meta do PNE (2014-2024) é o de estimular uma Educação Infantil de tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, reforçando o estabelecido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (DCN, 2013) modalidade Educação Infantil. Como contrapartida, o governo federal se comprometeu a colaborar financeiramente com os estados e municípios, assegurando 10% do Produto Interno Bruto (PIB), 75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal, para a Educação (SILVA e SOUZA, 2017).

Mais recentemente o governo federal implementou por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, um novo modelo para as escolas públicas de todo o país intitulado Novo Ensino Médio, onde estabeleceu a elevação da carga horária mínima em 75%, passando de 800h para 1.400h anuais. Amaral (2017), Kuenzer (2017), Farias (2017) e Straforini (2018) ressaltam que por meio dessa lei, bem como do estabelecido no PNE (2014-2024), o governo federal se comprometeu a ajudar financeiramente os estados, municípios e as escolas, para adequarem seus projetos políticos para o tempo integral, conforme segue:

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Política de Fomento) “prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola” (BRASIL.LEI Nº 13.415, parágrafo único, Art. 13, 2017, grifo do autor). A Política de Fomento estipula que haverá a alocação de recursos financeiros do MEC, via Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), diretamente para os estados e o Distrito Federal, por escola que tenha formalizado um Termo de Compromisso a ser assinado. Deve-se ressaltar que somente poderão acessar os recursos financeiros da Política de Fomento aquelas escolas que “tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral” a partir do dia 16 de fevereiro de 2017 e que tenha projeto político-pedagógico conforme determina o art. 36 da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que foi alterada pela Lei No 13.415. Este art. 36 da LDB é exatamente aquele que disciplina o currículo do Ensino Médio e que sofreu grandes alterações pela reformulação desse nível educacional (BRASIL, 2017, p.01).

Dessa forma, a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral estimularia as unidades a ampliarem a jornada escolar, oferecendo em contrapartida um auxílio financeiro de dois mil reais por aluno (BRASIL, 2017).

Um ponto polêmico da Lei nº 13415/17, que interessa especialmente aos professores de Geografia, são os itinerários formativos no Ensino Médio, que

substituem disciplinas até então obrigatórias, como exemplo a Arte, Educação Física, Química e a Geografia, ficando apenas três componentes curriculares obrigatórios em todos os três anos do Ensino Médio: Matemática, Língua Portuguesa e Inglês.

Os itinerários formativos, de acordo com a Lei nº13415/17, refletem diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades do sistema de ensino, permitindo um aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Em relação à Geografia, ela está inserida no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para que o estudante tenha um maior aprofundamento nos conteúdos e conceitos geográficos, é necessário que ele se matricule em uma escola que a ofereça. Como nos demais componentes curriculares não obrigatórios, a oferta da Geografia dependerá da instituição escolar, que em decorrência disso poderá proporcionar ou não uma maior carga horária ao componente.

Em relação ao Novo Ensino Médio e a Geografia, Straforini (2018, p.175) observa que:

Ficando as demais matérias à mercê dos “itinerários formativos” e da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, conforme previsto na supracitada Lei. Na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, divulgada no primeiro semestre de 2018, efetivou-se a suspeita da comunidade educacional: que somente Língua Portuguesa e Matemática permaneceriam como componentes curriculares (disciplinas escolares) obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, ficando os demais componentes curriculares (Inglês, Artes, Educação Física, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia) inseridos nas quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Entretanto, para a efetivação dessas mudanças os diversos sistemas de ensino terão um prazo de até cinco anos para a ampliação progressiva da carga horária anual, de forma com que ofertem pelo menos 1.000h anuais aos estudantes, ao fim de 2023. As adequações curriculares de estados e municípios, quanto aos itinerários formativos, dependiam da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que acabou ocorrendo em 20/12/17 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 14/12/18, para o Ensino Médio.

Importante destacar que a BNCC não é um consenso no cenário educacional do país. À crítica pró-BNCC, de modo geral, aponta a necessidade de substituir um currículo rígido e multidisciplinar, para um mais flexível, enxuto e dinâmico, com o

estabelecimento dos itinerários formativos que satisfaçam os interesses dos estudantes, conseguindo, por exemplo, reduzir o problema da evasão escolar.

Contrários a essa visão, autores como Macedo (2017), Moura e Filho (2017) e Kuenzer (2017), apontam que a BNCC reflete o caráter neoliberal e homogeneizante, no sentido da eliminação de temas progressistas e na ideia oculta de que a escolarização e o aprendizado só são úteis quando atendem às demandas flexíveis do mercado de trabalho.

Chama-nos atenção o que avaliam Santos e Diniz-Pereira (2016), no sentido que a padronização na formação dos estudantes é especialmente importante para o empresariado, uma vez que, facilita a constituição de uma reserva uniforme de força de trabalho, atendendo a requisitos mínimos, bem como abre espaço para os investimentos de interesse do setor privado, como a da produção de materiais didáticos e da oferta de curso de formação docente e de gestores.

### **3 O CONTEXTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO: que caminhos os documentos traçaram**

O Maranhão faz parte da região nordeste do Brasil, tendo como limites: o Piauí (leste), Tocantins (sul e sudeste), Pará (oeste) e o oceano Atlântico (norte). Conforme indica o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado é o oitavo maior do país, possuindo uma área de 331.937 km<sup>2</sup>, com uma população de 7 milhões de habitantes, distribuídos pelos seus 217 municípios. Apresenta um baixo Índice de Desenvolvimento Humano - 0,639, inferior à média nacional de 0,808. A capital São Luís, é a sua cidade mais populosa e a que apresenta os melhores indicadores socioeconômicos (BRASIL, 2017).

Considerando a realidade educacional do Maranhão a partir de indicadores nacionais de avaliação da Educação Básica, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup> e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>3</sup>, o estado vem apresentando ao longo da última década indicadores inferiores à média nacional e em praticamente quase todo esse período, também de toda a região nordeste.

Segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o estado do Maranhão apresentou uma variação no seu IDEB do Ensino Médio de 2,2 em 2005, para 3,4 em 2017, enquanto que a trajetória nacional saiu de 2,8 para 3,5, considerando o mesmo período. Destacamos que o IDEB foi criado pelo MEC em 2007, combinando dados do fluxo escolar e das médias de desempenho das avaliações do SAEB, para as unidades da federação e da Prova Brasil, para os municípios. O índice varia de zero a dez, em uma escala crescente de qualidade (INEP, 2019).

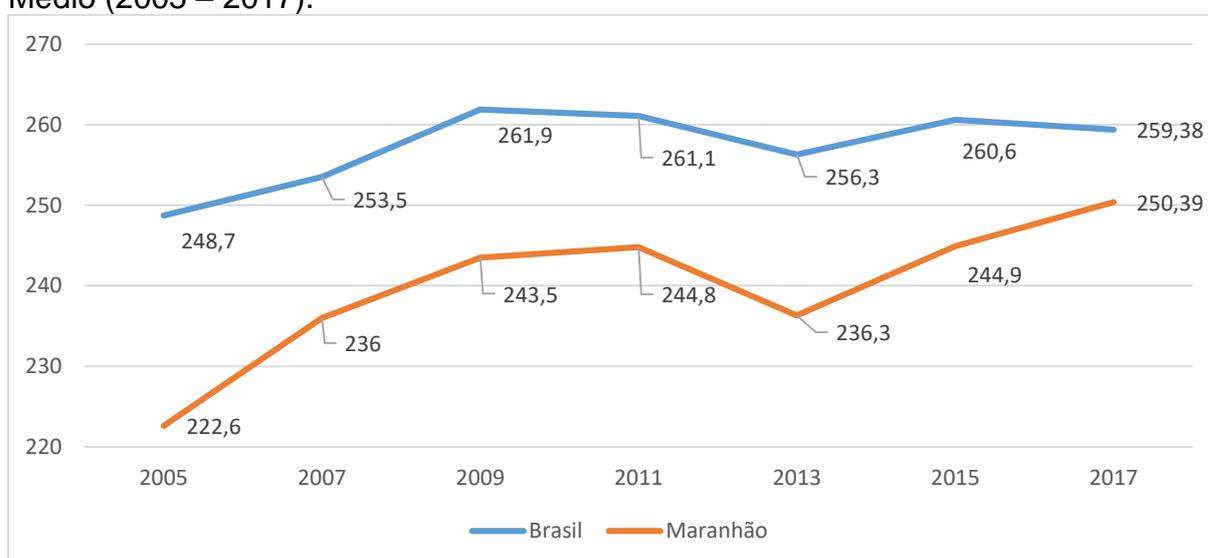
---

<sup>2</sup> O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. [...] À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SAVIANI et al., 2007).

<sup>3</sup> O SAEB, instituído em 1990 pelo Ministério da Educação, é uma ampla avaliação do sistema educacional brasileiro, tendo com objetivo de coletar, sistematizar e analisar dados sobre os ensinos fundamental e médio, articulando-se a um conjunto de ações voltadas para a formulação de políticas e diretrizes, adequadas a diversidade do cenário educacional no país, para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (FERRÃO et al., 2001).

Em relação ao SAEB do Ensino Médio, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, o estado manteve-se abaixo da média brasileira, como observamos nos Gráfico 1 e no Gráfico 2. O SAEB foi criado em 1990 com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas no Brasil e desde 2005 ele é composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil (INEP, 2019).

Gráfico 1. Sistema de Avaliação da Educação Básica de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2005 – 2017).

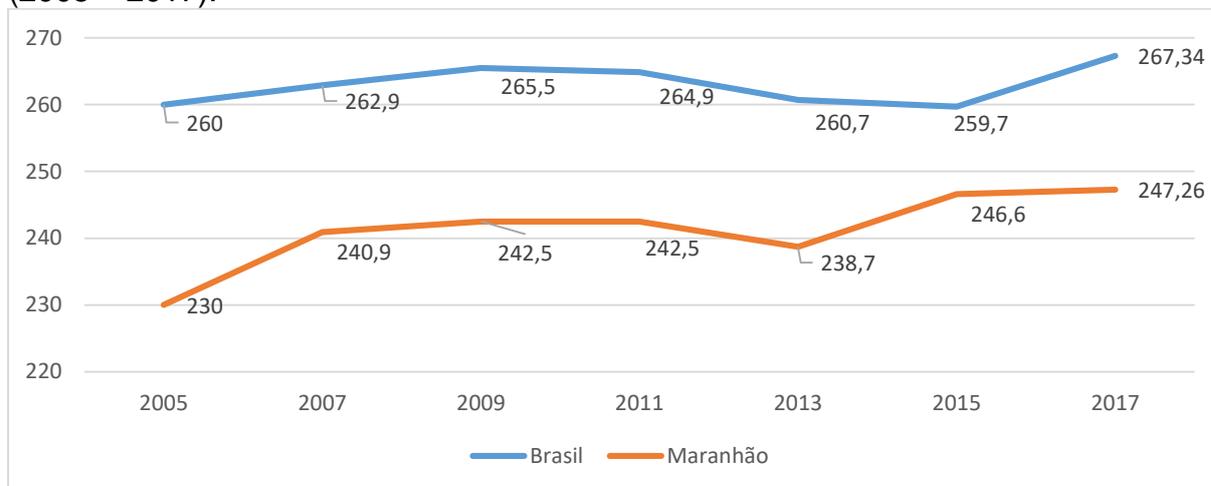


Fonte: INEP, 2018 (adaptado pelos autores).

No SAEB de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como nos revela o gráfico acima, a média maranhense manteve-se ao longo de toda trajetória histórica, de 2005 a 2017, abaixo da média nacional. Entretanto, seguramente, quando consideramos o ritmo de crescimento da média nacional e a da estadual, a evolução maranhense nesse período foi mais expressiva, apresentando uma variação positiva de 27,79 pontos no total, ou seja, saindo de 222,6 em 2005, para 250,39 em 2017, ante o aumento de apenas 10,68 pontos total da média nacional, que saiu de 248,7 em 2005, para 259,38, em 2017. Isso nos evidencia que a educação pública do Maranhão vem se desenvolvendo qualitativamente.

Em relação ao SAEB de Matemática do Ensino Médio das escolas estaduais, observamos a seguir, no Gráfico 2, uma trajetória semelhante à vista no Gráfico 1.

Gráfico 2. Sistema de Avaliação da Educação Básica de Matemática do Ensino Médio (2005 – 2017).



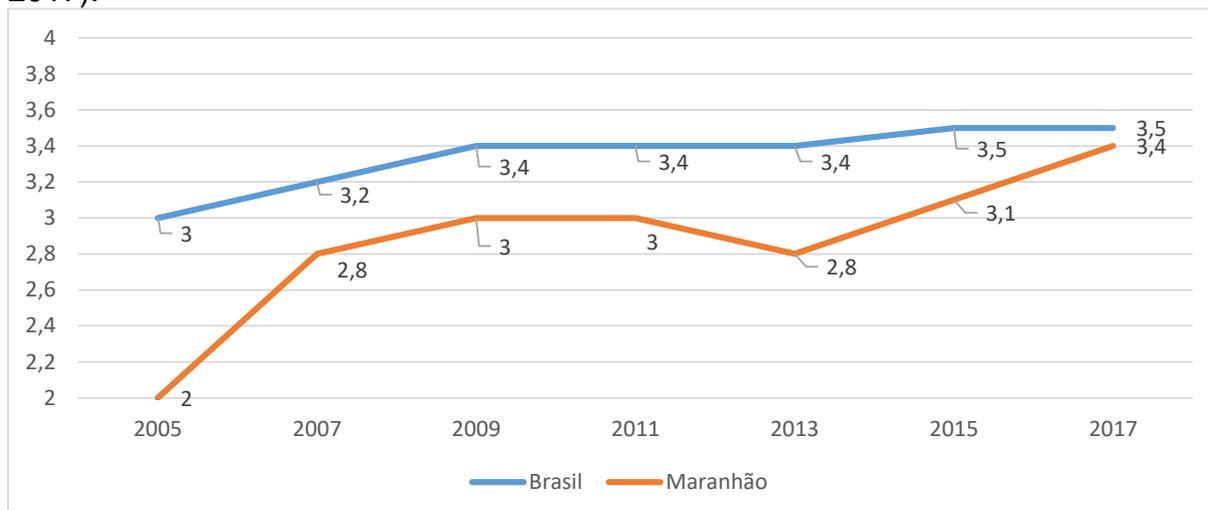
Fonte: INEP, 2018 (adaptado pelos autores).

O SAEB de Matemática do Ensino Médio das escolas estaduais maranhense manteve-se abaixo da média nacional em toda a série histórica. Contudo, a velocidade da sua evolução, tal como o do SAEB de Língua Portuguesa do Ensino Médio, também foi mais acentuada que a da média nacional, apresentando uma variação positiva de 17,26 pontos, saindo de 230,0 em 2005, para 247,26 em 2017, enquanto que a média nacional apresentou uma variação positiva de apenas 7,34 pontos, saindo de 260,0 em 2005, para 267,34 em 2017.

De maneira geral, apesar dos desafios na educação do estado do Maranhão examinamos, por meio dos indicadores nacionais de avaliação da Educação Básica, que ela vem sofrendo transformações positivas, apresentando desde 2013 um aumento em seus indicadores, tanto do SAEB do Ensino Médio de Língua Portuguesa e de Matemática, quanto do IDEB.

No último IDEB de 2017, como observamos no Gráfico 3, o estado maranhense, mesmo ainda ligeiramente abaixo da média nacional, ascendeu de colocação em comparação ao nordeste ficando na terceira posição entre todos os nove estados da região, apresentado um indicador de 3,4, atrás apenas de Pernambuco, com 4,0 e do Ceará, com 3,8 (INEP, 2018).

Gráfico 3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Maranhão (2005 – 2017).



Fonte: Inep, 2018 (adaptado pelos autores).

De acordo com a SEDUC, o resultado positivo, observado no Gráfico 3, é fruto de uma forte política educacional implementada pelo governo do estado por meio do Programa Escola Digna, desde 2015, que prevê entre outras medidas, a reforma de escolas, valorização do professorado e a implementação de uma rede de escolas de tempo integral, que por sua vez, é o espaço privilegiado de investigação desta dissertação.

No entanto, quando nos atentamos especialmente às escolas de tempo integral, percebemos que elas não são novidades no cenário educacional maranhense, pois a sua trajetória remonta ao período imperial, no Maranhão oitocentista com as escolas de acolhimento, que tinham como finalidade recolher e prestar assistência às crianças pobres da então província maranhense, oferecendo-lhes o ensino das primeiras letras e uma formação profissional (CASTRO, 2012).

De acordo com Castro (2012) existiu em São Luís, até o final do século XIX, alguns estabelecimentos educacionais como a Casa dos Educandos Artífices (1841), ilustrado pela Figura 4, a Escola de Aprendizes Agrícolas (1859), a Escola de Aprendizes de Marinheiros (1861), o Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios (1753) e o Asilo de Santa Tereza (1854), que ofertavam o ensino de algum ofício - mecânico, agrícola ou industrial - com o objetivo de formar uma mão de obra e um meio de vida para o sustento de seus estudantes.

Figura 4. Casa dos Educandos Artífices, São Luís – MA.



Fonte: Agenda Maranhão. Disponível em: <http://agendamaranhao.com.br/2019/06/06/predio-do-largo-do-diamante-decada-de-1950/>. Acesso em: 29 Set. 2019.

Essas instituições também serviam de moradia a seus alunos, os quais tinham uma rígida rotina de estudos, estendendo-as desde as primeiras horas do dia, até o pôr do sol. Observamos essas características na citação a seguir, no qual Castro (2012, p.31) descreve o ensino na Escola de Aprendizes Agrícolas (1859), região do Cutim-Anil, atual bairro do Anil, em São Luís:

Os subvencionados deveriam permanecer na instituição por cinco anos, período necessário para uma formação profissional agrícola. [...] As atividades dos alunos começavam às cinco horas da manhã; depois da revista eram encaminhados ao oratório para rezarem a Jesus, pela prosperidade do Brasil, do imperador, da família imperial e do estabelecimento. [...] os aprendizes seguiam para o campo até às 10 horas, quando assistiam às aulas de primeiras letras ministradas pelo professor Miguel Beckman que depois foi substituído por Daniel Rodrigues da Silva (CASTRO, 2012, p.31).

Contudo destacamos que, apesar dessas instituições supracitadas poderem ser enquadradas ao que chamamos de escolas de tempo integral, uma vez que seus estudantes tinham aulas durante todo o dia, suas características de ensino divergem da concepção moderna de escolas de tempo integral, uma vez que, ao contrário dos princípios inaugurados pela Escola Nova, na década de 1930, a respeito desse modelo, as instituições do século XIX não tinham uma preocupação com uma formação integral, pois favoreciam apenas a dimensão cognitiva de seus estudantes, deixando em segundo plano outras dimensões tão importantes, como as sociais, emocionais, físicas e culturais (PEREIRA et al., 2012).

Em outro momento, as escolas de tempo integral retornam ao cenário educacional maranhense com a inauguração dos CIEPs em 1992, em São Luís, para atender a estudantes do 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS 2015; FURTADO, 2016). Os Cieps, recordamos, foi um modelo de escola implementado por Leonel Brizola, quando então Governador do estado do Rio de Janeiro (1983-1987), e idealizado por Darcy Ribeiro, secretário estadual de Educação do período, que acabou se expandindo para diversas redes de ensino pelo país (MIGNOT, 2001).

Os CIEPs eram escolas que apresentavam uma proposta pedagógica diferenciada dos demais centros de ensino de tempo parcial, pois neles previa-se uma jornada escolar de tempo integral, onde além de uma nova proposta pedagógica, os estudantes podiam ter acesso a atividades voltadas para a Saúde, a Nutrição e o Esporte. O modelo de seus prédios foi desenvolvido pelo arquiteto Oscar Niemeyer, que em sua visão, previa uma estrutura arrojada pela qual, visualmente, ficasse claro que naquele espaço a criança era prioridade e o futuro havia chegado (MIGNOT, 2001).

No contexto maranhense, autores como Santos (2015) e Furtado (2016) observam que os primeiros CIEPs, posteriormente renomeados de CAICs, pela gestão de Fernando Collor (1990-1992), foram construídos na capital no primeiro governo do prefeito Jackson Lago (1989-1993), inspirado na proposta de Leonel Brizola.

Os primeiros CIEPs foram implementados no que hoje são as atuais Unidades Básicas de Ensino (UEB) José Augusto Mochel, no bairro Maracanã, na zona rural, na UEB Carlos Madeira, no bairro Anjo da Guarda, e na Unidade Integrada (UI) Alberico Silva, no bairro da Alemanha, com o objetivo de garantir a alfabetização e reduzir as distorções idade/série dos estudantes ludovicenses (SANTOS, 2015; FURTADO, 2016).

A jornada escolar das primeiras escolas de tempo integral do Maranhão era organizada da seguinte forma: no período matutino trabalhavam-se as atividades do núcleo comum do currículo e no contra turno, as atividades da parte diversificadas. Analisando esse contexto histórico, Santos (2015, p.36) indica que:

Cabe compreender que o turno corresponde ao tempo parcial de aulas, contemplando quatro horas, com a base comum da matriz curricular e o contra turno ou jornada ampliada, caracteriza-se pelo período de 7 horas,

muitas vezes entendido como momento para tarefas livres, como oficinas, brincadeiras e ações com a comunidade. (SANTOS, 2015, p.36).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontou que em 1994, além da existência dessas três escolas de tempo integral no Maranhão, outras 15 estavam sendo construídas em outras regiões do estado. Contudo, em todo o país poucos CAICs vieram a funcionar de maneira plena, pois em virtude do seu custo elevado, da complexidade de suas estruturas físicas e de serviços, as prefeituras apresentaram dificuldades financeiras em mantê-las (AMARAL SOBRINHO e PARENTE, 1995).

Após a descontinuidade na oferta do tempo integral nas escolas construídas na década de 1990, apenas em 2008 o estado do Maranhão passou novamente a tê-las com a inauguração do Liceu Ribamarense (Figura 5), em São José de Ribamar, município da Região Metropolitana de São Luís. Naquele ano, cerca de 400 estudantes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, passaram a ser atendidos em uma jornada diária de oito horas.

Figura 5. Escola Municipal Liceu Ribamarense, São José de Ribamar – MA.



Fonte: Prefeitura de São José de Ribamar. Disponível em: <http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/detalhe-da-materia/info/aluna-do-liceu-ribamarense-ganha-bolsa-para-estudar-nos-estados-unidos/87307>. Acesso em: 29 Set. 2019.

Considerando o currículo da Escola Municipal Liceu Ribamarense, apresentada a seguir, no Quadro 2, observamos a oferta de componentes curriculares como Inglês, Filosofia, Educação para o Trânsito, Educação para as relações étnico-raciais e

Educação Ambiental, que compõe a Parte Diversificada do currículo, complementando os componentes da Base Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ensino Religioso).

Na matriz curricular do Liceu Ribamarense (Quadro 2) as cargas horárias da Base Comum e da Parte Diversificada eram iguais em todos os quatro anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 40h semanais e 1.600h anuais, bem como a dos cinco Anos Finais do Ensino Fundamental, com 50h semanais e 2.000h anuais, sendo ambas superiores as 1.400h anuais mínimas estabelecidas pela resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2010 (BRASIL, 2010).

Quadro 2. Matriz curricular para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Escola Municipal Liceu Ribamarense, São José de Ribamar - MA.

	DISCIPLINAS	Anos iniciais								
		Carga Horária/Semanal								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Matemática	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Ciências Naturais	2	2	2	2	4	4	4	4	4
	História	2	2	2	2	3	3	3	3	3
	<b>Geografia</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	Educação Física	3	3	3	3	4	4	4	4	4
	Arte	3	3	3	3	4	4	4	4	4
	Ensino Religioso	3	3	3	3	3	3	3	3	3
PARTE DIVERSIFICADA	Língua estrangeira (Inglês)	2	2	2	2	3	3	3	3	3
	Filosofia	1	1	1	1	3	3	3	3	3
	Educação para o Trânsito	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Educação para as Relações Étnico- raciais	-	-	-	-	-	1	1	1	1
	Educação Ambiental	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL SEMANAL		40	40	40	40	50	50	50	50	50
TOTAL ANUAL		1600	1600	1600	2000	2000	2000	2000	2000	2000

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar, Maranhão, Brasil., grifo nosso.

Dois anos após a inauguração do Liceu Ribamarense, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) firmou em 2010 a adesão ao Programa Mais Educação (PME) desenvolvido pelo MEC, que previa uma parceria com os estados e municípios para a ampliação da jornada escolar, visando materializar uma educação integral e em tempo integral (LECLERC e MOLL, 2012).

Assim, iniciaram os estudos na rede municipal para a (re)implementação de escolas de tempo integral na capital maranhense. De acordo com Santos (2015, p.39):

O Programa Mais Educação, possibilitou que, a rede municipal iniciasse discussões em torno da política de Educação em Tempo Integral, para além do referido programa, exigindo da Secretaria Municipal de Educação de São Luís uma reflexão sobre o atual contexto da educação e os desafios para enfrentamento da realidade objetiva, numa perspectiva inovadora e de compromisso com a melhoria dos resultados educacionais.

No âmbito estadual, apenas em 2014 ocorreu a primeira tentativa em se implementar uma escola de Ensino Médio em tempo integral. A SEDUC colocou de forma experimental, naquele mesmo ano, o modelo no Centro de Ensino Marcelino Champagnat, antigo colégio Marista e atual Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia (IEMA) - Unidade Plena São Luís, no centro da capital (Figura 6). A escola atendia a estudantes com uma jornada escolar ampliada de oito horas diárias, das 7h30min às 17h30min, com o objetivo de proporcionar uma formação integral, envolvendo os aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos, psicomotor, socioafetivos e o espiritual (MARANHÃO, 2014).

Figura 6. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Unidade Plena São Luís, São Luís - MA.



Fonte: MA10. Disponível em: <http://www.ma10.com.br/2017/10/27/termina-hoje-prazo-para-inscricoes-no-seletivo-do-iema/>. Acesso em: 29 Set. 2019.

Entretanto, essa primeira experiência de escola estadual em tempo integral durou apenas até aquele mesmo ano de 2014, só voltando novamente a ganhar destaque com a gestão do governador Flávio Dino (PCdoB), que iniciou em seu primeiro mandato (2015-2018) um novo programa educacional visando à estruturação de uma rede de escolas estaduais de tempo integral, por meio de três grandes frentes:

Os Centros de Ensino Educa Mais, os IEMAs e os Núcleos de Educação Integral (CAMARÃO e ALMADA, 2017).

Assim, em 2015 o governo do estado começou o processo de implementação das escolas estaduais de tempo integral com a criação, aos moldes dos Institutos Federais (IF), dos primeiros IEMAs, com o objetivo de oferecer educação profissional e tecnológica em nível de Ensino Médio e Superior, prevendo em seu regimento interno uma jornada escolar em tempo integral, como observamos no regimento interno do IEMA:

Art. 2º - As Unidades Plenas do IEMA integram uma Rede constituída de Unidades de Educação Profissional Técnico de Nível médio e superior, caracterizadas pela: I. Unidade de princípios e conceitos através da articulação integrada de um modelo de gestão e de um modelo pedagógico inovador com foco no desenvolvimento de uma geração de jovens protagonistas, a partir da implementação e da consolidação de uma política pública de **Educação em Tempo Integral** e Profissional definida pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação do Maranhão, através do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA (IEMA, 2016, p.02, grifo nosso).

Inicialmente presente apenas nos municípios de Axixá, Bacabeira, Coroatá, Pindaré-Mirim, São José de Ribamar, São Luís e Timon, os IEMAs atualmente se estendem a outras 15 cidades maranhenses, nas diversas regiões do estado, com uma jornada escolar de 9h30min de permanência dos estudantes e professores na escola, com 45 aulas semanais de 50min, totalizando 7h30min de atividades pedagógicas, com nove aulas diárias (IEMA, 2016).

Dois anos após a constituição dos primeiros IEMAs, a SEDUC começou a implementar em 2017, por meio do programa Educa Mais, um novo modelo de Ensino Médio em tempo integral que chegou naquele ano a um total de 11 escolas, sendo seis delas em São Luís, as quais passaram a adotar uma jornada escolar diária de nove horas.

Segundo Camarão e Almada (2017) por meio de ações integradas e de um currículo diferenciado, a SEDUC procurou envolver toda a comunidade escolar para elevar os indicadores educacionais, diminuir a evasão escolar e promover a iniciação científica, valorizando as experiências dos estudantes. Para a Secretaria Estadual de Educação, o novo modelo que está sendo implementado deverá compreender os seguintes princípios:

Estudantes em todas as suas dimensões – intelectual, social, cultural, física e emocional -, por meio de ações integradas e em tempo integral, envolvendo

atores que influenciam diretamente a formação plena dos estudantes: família, educadores, gestores e comunidades locais. Este novo modelo terá como base o diálogo permanente entre estudantes e educadores a fim de desenvolverem juntas as competências que a vida e o mercado de trabalho exigem. Incentivando uma educação voltada para o exercício da cidadania e do protagonismo juvenil, o estudante fortalece a construção dos seus projetos de vida e visão de futuro (MARANHÃO, 2016, p.3).

As novas escolas estaduais de tempo integral apresentam uma matriz curricular diferente das demais de tempo parcial, como apontamos no Quadro 3. Além dos componentes curriculares da BNCC, há a presença de uma Parte Diversificada, com disciplinas de Iniciação Científica, Estudo Orientado e Disciplinas Eletivas, que completam a ampliação da jornada escolar dessas escolas.

Quadro 3. Matriz curricular do Ensino Médio das escolas estaduais de tempo integral (9 horas). Maranhão, Brasil.

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LINGUAGEM	BASE COMUM	LP	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	4	160	4	160	600
			LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	1	40	1	40	1	40	
		Educação Física		2	80	2	80	2	80	240
		Arte		2	80	2	80	2	80	240
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa / Espanhola	2	80	2	80	2	80	240	
	SUBTOTAL			11	440	11	440	11	440	1.320
MATEMÁTICA	BASE COMUM	Matemática	4	160	4	160	4	160	480	
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	480	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BASE COMUM	Biologia	2	80	2	80	3	120	280	
		Química	2	80	3	120	3	120	320	
		Física	2	80	2	80	3	120	280	
	SUBTOTAL		6	240	7	280	9	360	880	

(Continuação)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		1º SÉRIE		2º SÉRIE		3º SÉRIE		TOTAL
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>BASE COMUM</b>	História	3	120	2	80	2	80	280
		<b>Geografia</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	80	<b>240</b>
		Sociologia	2	80	2	80	1	40	200
		Filosofia	2	80	2	80	1	40	200
	SUBTOTAL		9	360	8	320	6	240	920
TOTAL DE CHA			30	1200	30	1200	30	120	3600
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		1º SÉRIE		2º SÉRIE		3º SÉRIE		TOTAL
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
PARTE DIVERSIFICADA	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS		5	200	5	200	5	200	600
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA		1	40	1	40	1	40	120
	ELETIVAS		9	360	90	360	9	360	1080
<b>TOTAL</b>			<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>

Fonte: Maranhão, 2016, grifo nosso.

Avaliamos que, como demonstrado na tabela acima, o componente curricular de Geografia permanece, assim como nas escolas de tempo parcial, com apenas duas aulas semanais, com uma carga horária anual de 80h, nos três anos do Ensino Médio, ou seja, apesar da ampliação da jornada escolar diária, isto não se refletiu no aumento da carga horária específica da disciplina de Geografia.

Destacamos também, a baixa carga horária dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais que, comparativamente às demais áreas do conhecimento, apresentam um menor quantitativo de carga horária. Com especial atenção a Filosofia e Sociologia, observamos que diferente dos demais componentes curriculares, eles oferecem apenas uma aula semanal.

A baixa carga horária das Ciências Humanas reflete uma contradição ao que as escolas estaduais de tempo integral almejam desenvolver, posto que, se é esperado que os estudantes ao final do Ensino Médio sejam cidadãos autônomos, solidários e competentes, é por meio dos aportes da Sociologia, Filosofia, História e Geografia, que eles desenvolverão uma capacidade de adquirir autonomia na construção de critérios de criação e escolha, possibilitando uma forma qualitativa de agir sobre a sociedade, modificando sua forma de pensar (SOARES, 2000).

Por sua vez, Sarandy (2010) indica que tanto quanto o domínio da informática e das novas tecnologias para uma qualificação profissional, a problematização da vida do próprio estudante, de sua existência, de suas implicações nos campos ético-moral, sociopolítico, religioso, cultural, econômico etc., são fundamentais. Logo, disciplinas

como a Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outras, podem contribuir para desmitificar ideologias, favorecendo seu pensamento crítico e a construção de um país mais justo.

Em relação às frentes políticas para a construção de uma rede de escolas de tempo integral no estado do Maranhão, Camarão e Almada (2017) indicam que no mesmo ano de 2017 começaram a ser construídos em todas as regiões maranhenses Núcleos de Educação Integral, que funcionarão como um espaço de transição, do qual os estudantes da rede municipal e/ou estadual poderão complementar os componentes curriculares da escola de tempo parcial com atividades extracurriculares, tais como Esporte, Cultura, Arte e Práticas laboratoriais, respeitando o arranjo produtivo local, sendo elas desenvolvidas no contraturno.

Como forma de contribuir para a efetivação da política estadual de escolas de tempo integral, desenvolveu-se uma nova estrutura curricular para todo o estado, de maneira a direcionar a nova organização do tempo escolar e respeitar as características das escolas. Atualmente o sistema estadual de Educação prevê os seguintes tipos de escolas:

(1ª) Escolas de Ensino Fundamental e Médio de ensino regular por turno de funcionamento (matutino vespertino e noturno); 2ª) Escolas de Ensino Médio em tempo integral nos Centros de Educação Integral – Estudantes permanecem 9 horários diários na escola. Esses horários são distribuídos nos Componentes Curriculares da Base Nacional e Eletivas, tendo em vista a formação discente orientada para construção de Projeto de Vida; 3ª) Escolas de Ensino Médio com complementação curricular nos Núcleos de Educação Integral no contraturno escolar – Estudantes têm de 7 a 9 horas diárias em regime de complementação curricular com aulas teórico-práticas em laboratórios; 4ª) Escolas de Ensino Médio com condições físicas, estruturais e com recursos humanos para implantação de educação integral no contraturno escolar - Estudantes têm de 7 a 9 horas diárias em regime de complementação curricular (MARANHÃO, 2016, p.6).

Destacamos que nas escolas que passaram a ofertar a jornada escolar de tempo integral, está previsto uma adequação quanto as suas estruturas físicas. De acordo com Camarão e Almada (2017), as escolas de tempo integral também passarão a oferecer laboratórios, salas multifuncionais, auditório, biblioteca, quadra poliesportiva, vestiários e refeitórios.

Até o início de 2020 em todo o Maranhão 52 escolas, entre Centros Educa Mais e IEMAs, funcionavam em tempo integral, sendo 18 delas na capital São Luís, e as outras nas demais regiões do estado (MARANHÃO, 2018). O Programa de gestão do governador Flávio Dino (PCdoB), para 2019-2022, prevê a contínua ampliação das

escolas de tempo integral, inclusive para a educação do campo, tendo como meta chegar a 150 escolas estaduais e a 100 IEMAs em todo o Maranhão, até o final do mandato.

Por fim, retornando à realidade da capital São Luís, Furtado (2016) observa que a rede municipal de ensino veio apresentando ao longo dos anos um alinhamento às demandas da política nacional, definindo como centralidade educacional a proposta de educação em tempo integral. Apesar disso, atualmente São Luís conta com apenas uma escola de tempo integral, a UEB Alberico Silva, no bairro da Alemanha.

Apresentamos a seguir a matriz curricular dessa escola, voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental:

Quadro 4. Matriz curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental – escolas municipais de tempo integral, São Luís - MA.

ÁREA	DISCIPLINAS	Carga Horária								TOTAL
		3º ciclo				4º ciclo				
		I etapa		II etapa		I etapa		II etapa		
		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	05	200	05	200	05	200	05	200	800
	Matemática	04	160	04	160	05	200	05	200	720
	Ciências Naturais	03	120	03	120	03	120	03	120	480
	História	03	120	03	120	03	120	03	120	480
	<b>Geografia</b>	<b>02</b>	<b>80</b>	<b>02</b>	<b>80</b>	<b>02</b>	<b>80</b>	<b>02</b>	<b>80</b>	<b>320</b>
	Educação Física	02	80	02	80	02	80	02	80	320
	Arte	02	80	02	80	01	40	01	40	240
Ensino Religioso	01	40	01	40	01	40	01	40	160	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua estrangeira (Inglês)	02	80	80	2	80	2	2	80	320
	Filosofia	01	40	40	01	40	01	01	40	160
TOTAL SEMANAL		25		25		25		25		215
HORAS ANUAL		1000		1000		1000		1000		8600

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Luís (2018), grifo nosso.

Como observamos na tabela acima o componente curricular de Geografia apresenta uma carga horária de duas aulas semanais, totalizando anualmente 80h, nas quatro etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa carga horária é a mesma das escolas de tempo parcial, fato que nos leva a concluir que, apesar do

aumento da jornada escolar diária dos estudantes na escola municipal de tempo integral, esta não refletiu no aumento da carga horária do componente curricular de Geografia e, conseqüentemente, na carga horária efetivamente disponível ao professor da disciplina para o desenvolvimento dos saberes geográficos.

Apesar de contar com apenas uma única escola de tempo integral, a SEMED de São Luís organiza as suas escolas em três tipos: de tempo parcial, jornada ampliada e tempo integral. De acordo com Furtado (2016, p. 110):

A escola de tempo parcial é aquela que atende turnos e estudantes independentes entre si; a de jornada ampliada refere-se àquelas que aderiram ao PME e oferecem “oficinas” a alguns estudantes selecionados e estimulados a participarem, no turno oposto, durante a semana [...] e as escolas de tempo integral que funcionam diariamente com turnos integrados atendendo aos estudantes matriculados em dois turnos

Desta maneira, considerando o retrospecto das escolas de tempo integral no Maranhão percebemos que apesar de um quantitativo tímido, o estado acompanhou ao longo do tempo, os programas e políticas nacionais que visavam à expansão desse modelo de escola pelo país, tal como os CIACs, CAICs e o Programa Mais Educação. Contudo, examinamos que apenas mais recentemente o governo estadual passou a investir efetivamente para a constituição de uma rede de escolas de tempo integral, em particular a de Ensino Médio, o que mais uma vez coincide com o movimento nacional de retorno do modelo de tempo integral como foco de políticas educacionais.

O programa Escola Digna foi institucionalizado como uma macropolítica na área da Educação pelo governador Flávio Dino (PCdoB), que assumiu a gestão do Maranhão desde a eleição de 2014 e se reelegeu em 2018. O programa apresenta como finalidade a implementação de ações por meio de eixos estruturantes que visem subsidiar teórico, político e pedagogicamente as ações educativas que orientem as Unidades Regionais de Ensino (URE), as escolas e os diversos setores da secretaria de Educação, dando-lhes unidade teórica e metodologia para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Os eixos que estruturam o programa Escola Digna são:

- 1) Fortalecimento do Ensino Médio, na perspectiva de uma política de educação integral e integrada;
- 2) Formação Continuada dos profissionais da educação;
- 3) Regime de colaboração com os municípios que institucionaliza a Escola Digna enquanto programa de governo, Gestão Educacional, Avaliação institucional e da Aprendizagem;
- 4) Pesquisa, Ciência e Tecnologias. (MARANHÃO, 2017 p.02, grifo nosso).

Observamos também que, de acordo com o programa Escola Digna, para a consolidação dos eixos estruturantes supracitados, de forma com que eles se consolidem como uma política estadual eficaz faz-se necessário que ocorra uma orientação das ações tomadas na área da Educação do estado no sentido de assegurar os seguintes princípios:

1) Inclusão social; 2) Respeito à diversidade; 3) Formação integral e integrada; 4) Democracia e participação na gestão; 5) Avaliação diagnóstica, formativa e processual; 6) Ensino comprometido e Aprendizagem significativa; 7) Ensino pela pesquisa e uso das tecnologias” (MARANHÃO, 2017, p.03).

A macropolítica estabelecida por meio do programa Escola Digna também inclui o projeto Educa Mais que pretende implementar um novo modelo de escola de tempo integral no estado, baseando-se na ampliação da jornada escolar, na gestão escolar participativa e no fortalecimento de uma política curricular que encontre as reais necessidades dos estudantes.

O projeto Educa Mais abrange atualmente 37 escolas de tempo integral em todo o estado que funcionavam até então como tempo parcial. Ao todo, 13 delas estão localizadas na capital São Luís e, entre elas, a escola pela qual foi desenvolvida a presente pesquisa. As escolas estaduais de tempo integral são denominadas Centros de Educação Integral de Ensino Médio (CEI) e foram implementadas a partir de uma parceria entre a SEDUC e a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTI), com o apoio do ICE, objetivando desenvolver espaços educacionais de educação integrada em tempo integral, com a finalidade de qualificar e universalizar o Ensino Médio no Maranhão (SANTOS 2015).

O projeto implementado nos CEIs, como aponta Magalhães (2008), se alia a uma série de metas atribuídas a todos os personagens que integram a comunidade escolar, cumprindo tarefas e normas previstas no plano de ação desenvolvido pelo ICE, estando entre elas à permanência integral dos estudantes e professores na escola, cumprindo uma jornada que se inicia às 7h30min e termina às 17h, totalizando 9h30min diárias.

O ICE é uma entidade parceira de diversas secretarias estaduais de Educação na implementação de escolas de tempo integral. Assim como inferem Camargo et al. (2018), o instituto participou da execução de programas ligados a esse modelo de escola em diversas regiões brasileiras, no Centro-Oeste, Nordeste, Norte e do

Sudeste, em estados como o Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Rondônia, São Paulo e Sergipe.

O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, criada em Pernambuco no ano de 2000, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública do estado, por meio da mobilização da sociedade e da classe empresarial. De acordo com Magalhães (2018, p.18) “O instituto visa produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, métodos e gestão, almejando formar ao final do ensino, um jovem autônomo, solidário e competente”.

Autores como Parente (2016) e Camargo et al. (2018) observam que diversos programas de escolas de tempo integral pelo país são implementados por meio de parcerias público-privadas. Essas parcerias geralmente ocorrem entre o poder público e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que atuam junto aos estados brasileiros embasando os discursos dos programas e realizando ações voltadas ao atendimento de populações socialmente vulneráveis, com intuito de garantir uma qualidade de ensino e o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Ainda de acordo com Camargo et al. (2018) as OSCIPs agem em conjunto com as secretarias de Educação assessorando desde a elaboração e implementação das diretrizes que fundamentam as escolas de tempo integral até o apoio na elaboração de materiais didáticos, nas orientações, formações dos profissionais da educação, promoção de tecnologia educacional e do acompanhamento das propostas pedagógicas.

Em relação ao ICE, parceiro do estado do Maranhão na implementação das escolas de tempo integral, ele é responsável pela formulação da chamada Escola da Escolha, que inclui uma concepção pedagógica e de gestão escolar específica. De acordo com o instituto:

A Escola da Escolha contextualiza as opções feitas pelo jovem quanto ao seu estilo de vida, sua participação na sociedade e sua carreira profissional. Porém, é papel da comunidade escolar e daquela do entorno da escola, incluindo a família, apoiar o estudante na sua atuação diante dos desafios advindos dessas escolhas (ICE, 2016 p.09).

O modelo da Escola da Escolha adotado nas escolas estaduais de tempo integral do Maranhão é desenvolvido tendo como centro o jovem e seu projeto de vida, respeitando para isso condições tidas como fundamentais: “uma formação acadêmica de excelência, uma sólida formação em valores e um desenvolvimento de

competências essenciais para atuar diante dos desafios trazidos pelo século XXI” (ICE, 2016 p.09).

O modelo da Escola da Escolha apresenta como ponto central o Projeto de Vida, que diz respeito não apenas a um projeto de carreira, mas também a um estilo de vida que os seus estudantes querem ter, baseando-se em valores que nortearão os seus relacionamentos ao longo de sua vida social e pessoal, possibilitando que eles ao longo de toda a sua história possam ordenar e reordenar seus caminhos, revendo roteiros, mudando estratégias, acrescentando ou suprimindo metas (ICE, 2016).

A Escola da Escolha apresenta uma concepção pedagógica própria, fundamentando-se em quatro princípios educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagógica da Presença e a Educação Interdimensional. De acordo com o ICE (2016), esses princípios devem envolver todas as ações educativas da escola, sendo trabalhados e desenvolvidos nos estudantes em parceria com toda a comunidade escolar.

Apresentamos, a seguir, cada um dos princípios que norteiam a concepção pedagógica adotada pelas escolas estaduais de tempo integral do Maranhão e que fazem parte do modelo da Escola da Escolha. Cabe destacar que, as informações apresentadas foram retiradas do documento intitulado *Modelo Pedagógico: princípios educativos* (2016), disponível no site da SEDUC, SECTI, bem como do ICE.

O primeiro princípio é o do Protagonismo, entendendo o estudante como parte da solução dos problemas, cabendo à escola criar espaços e condições para que eles possam se envolver em atividades que desenvolvam sua autonomia, iniciativa, liberdade e compromisso:

O Protagonismo possibilita ao educando o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima (ICE, 2016, p.20)

O segundo, os Quatro Pilares do Conhecimento, o qual segundo o ICE (2016) é pautada na concepção desenvolvida por Jacques Delors, onde as quatro aprendizagens (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) são necessárias para os estudantes enfrentarem os desafios existentes na sociedade. De acordo com o ICE (2016), as quatro aprendizagens são igualmente importantes e corroboram para uma educação integral:

**Aprender a conhecer** (autodidatismo, despertar da curiosidade intelectual e do espírito crítico, da apreciação do ato de questionar, de investigar, da alegria do pesquisar); **Aprender a fazer** (capacidade de tomar iniciativa, de se comunicar, interpretar e selecionar informações, analisar diferentes perspectivas e refazer suas próprias opiniões mediante novos fatos e informações); **Aprender a conviver** (aceitação de si próprio e do outro e a percepção da interdependência entre os seres humanos, no convívio, no trato, respeitando valores plurais, da compreensão mútua e da convivência pacífica); **Aprender a ser** (conjunto de competências que possibilitem alguém a se relacionar com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais) (ICE, 2016 p.27, grifo nosso).

Ressaltamos, porém, que apesar de inovador para a sua época, esses princípios supracitados contidos no relatório *Um tesouro a descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (1998), de Jacques Delors, vem ao longo das últimas décadas sofrendo severas críticas, pois tal como indica Duarte (2000), o lema aprender a aprender ao contrário do que possa parecer, acaba mascarando um instrumento ideológico para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, escondendo da escola o objetivo que ela tem de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, para um em que os estudantes sejam preparados a “aprender aquilo o que deles for exigidos pelo processo de adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000, p.43).

O terceiro, a Pedagogia da Presença, onde as ações de toda a equipe escolar, por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula, se materializam nos estabelecimentos de vínculos com os estudantes. A essência da Pedagogia da Presença seria a reciprocidade, a qual:

O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida. Na prática, a presença pedagógica se traduz em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educador e educando (ICE, 2016, p.35)

Por fim, o quarto princípio, a Educação Interdimensional, que se alinha a uma perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Infância e Juventude (UNESCO) de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal – e não apenas a seus aspectos cognitivos, mais também nas suas demais dimensões.

Essas dimensões são expressas pelo ICE (2016), por meio das seguintes palavras gregas e seus respectivos significados:

**Logos** – a dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade por meio da razão; **Mythos** – a dimensão transcendental, da relação do homem com o mistério e o sentido da vida; **Pathos** - a dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros; **Eros** – a dimensão das pulsões, do desejo, da corporeidade (ICE, 2016, p.48, grifo nosso).

Indicamos que os princípios apresentados servem para o alinhamento conceitual dos referenciais filosóficos às perspectivas de formação do jovem idealizado pelo modelo ao final da Educação Básica: autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles.

O modelo pedagógico da Escola da Escolha desenvolvido pelo ICE prevê um conjunto de componentes curriculares que integram a chamada parte diversificada do currículo. Dentre elas as disciplinas de Projeto de Vida, Práticas de Vivência de Protagonismo, Disciplinas Eletivas e Estudo Orientado. De acordo com o ICE (2016), elas funcionam como procedimentos teórico-metodológicos que contribuem para a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos da ciência, articulando o mundo acadêmico com as práticas sociais e da realização dos projetos de vida dos estudantes.

Entretanto, apesar de as escolas de tempo integral do estado do Maranhão adotarem o modelo pedagógico do ICE, a matriz curricular do estado é ligeiramente diferente a da proposta pelo instituto, pois apresenta, além dos componentes tradicionais da BNCC, apenas disciplinas como Eletivas, Iniciação Científica e Orientação de Estudos, que integram a Parte Diversificada do currículo (MARANHÃO, 2016).

Considerando o exposto e, antes de apresentar a Parte Diversificada do currículo das escolas estaduais de tempo integral, destacamos que de acordo com o documento *Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino do Maranhão* (2016), examinamos que tanto as escolas de ensino de tempo parcial, quanto às de tempo integral, apresentam a mesma carga horária para o componente curricular de Geografia, totalizando semanalmente duas aulas e anualmente 80h.

Fato esse chama atenção, pois, apesar do aumento da jornada escolar nas escolas de tempo integral, isto não se refletiu em uma ampliação da carga horária de Geografia. Por sua vez, a baixa carga horária do componente curricular é um dos problemas mais comuns apontados por professores como dificuldade para o desenvolvimento das situações de aprendizagem.

Enfim, apresentamos a seguir os componentes curriculares que integram a Parte Diversificada da matriz curricular para as escolas estaduais de tempo integral, que abrem espaços para o desenvolvimento dos saberes e conhecimentos relacionados à Geografia, como por exemplo, as denominadas Disciplinas Eletivas.

As Disciplinas Eletivas podem ser propostas por professores e/ou estudantes, de maneira a enriquecer os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, visando o aprofundando de conceitos, bem como diversificar a forma de abordagem (ICE, 2015). Elas são oferecidas no início de cada semestre por meio de um feirão das Disciplinas Eletivas, que ocorre na própria escola e pelo o qual os professores montam pequenos *stands* temáticos, de maneira a atrair a atenção e as inscrições dos estudantes que, independentemente de sua série, podem se matricular, respeitando o limite de vagas disponíveis.

As Disciplinas Eletivas são vistas pelo modelo pedagógico da Escola da Escolha como uma “possibilidade de aproximar o ensino aos interesses e realidades dos alunos, sendo eles protagonistas de sua própria aprendizagem” (MARANHÃO, 2016, p.10). De acordo com a *Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino do Maranhão* (2016) as Disciplinas Eletivas apresentam uma carga horária semanal de nove aulas, totalizando 360h anuais, nos três anos do Ensino Médio, e deve garantir:

Currículo dinâmico é definido a partir da vocação da escola, o que possibilita a interação com situações-problema da vida da comunidade; Ampliação, diversificação e/ou aprofundamento de conceitos, procedimentos ou temáticas de um componente curricular ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar; Desenvolvimento de estudos e trabalhos científicos de acordo com os interesses dos estudantes, aumentando a perspectiva de atividades futuras; Aquisição de aprendizagens específicas e de gestão de capacidades que se integram aos eixos citados acima (MARANHÃO, 2016, p.10).

Como observamos no trecho acima, espera-se que as Disciplinas Eletivas favoreçam um currículo dinâmico, a partir da interação entre elas e as diversas situações problemas da vida dos estudantes. Na *Estrutura Curricular para a rede*

*estadual de ensino do Maranhão* (2016) há algumas sugestões para os professores, de Disciplinas Eletivas envolvendo interdisciplinarmente os componentes curriculares:

**Práticas Econômicas Locais** – (Matemática, **Geografia**, História, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira) - Levantamento das principais práticas econômicas locais (tradicionais e/ou modernas). Elaboração de memorial descritivo das práticas econômicas encontradas, mapas temáticos, tabelas e gráficos; Educação **Financeira** – (Matemática, Língua Portuguesa, História, **Geografia**, Sociologia, Filosofia) - Direito do consumidor. Defesa do consumidor. Certificação de qualidade. Empreendedorismo. Relações de mercado. Relação produto-consumo. Produto Interno Bruto - PIB. Índice de Desenvolvimento Humano – IDH; **Turismo** – (**Geografia**, História, Biologia, Educação Física, Arte) - Relação entre os conceitos-chave da Geografia e sua aplicabilidade ao turismo. Investigação sobre as potencialidades turísticas locais. Calendário turístico para o município. Turismo e patrimônio histórico. Turismo e meio ambiente. Turismo e desenvolvimento local; **Educação Ambiental e Arte** - (Biologia, Matemática, **Geografia**, Arte) Meio ambiente e impacto do depósito de resíduos sólidos na natureza. Identificação dos resíduos mais comuns na região. Desenvolvimento de estudo de materiais e técnicas artísticas para a produção de objetos a partir de reaproveitamento; **Cartografia** - (**Geografia**, Matemática e Arte) - Princípios básicos envolvidos na leitura e na interpretação de mapas básicos e temáticos. Formas de representação cartográfica (mapa, carta, planta). Demonstração de cálculo das escalas numéricas e gráficas e sua aplicabilidade na vida cotidiana. Análise da utilização da cartografia no cotidiano, a partir de folders, mapas turísticos e/ou aplicativos de localização em dispositivos móveis. Confecção de maquetes (MARANHÃO, 2016, p.14-15, grifo nosso).

No trecho acima, apontamos algumas das Disciplinas Eletivas sugeridas pelo documento que envolvem a Geografia. No entanto, para a oferta delas é necessário que, do ponto de vista pedagógico, seja assegurado alguns aspectos importantes para que funcionem como integradoras do currículo escolar:

Controle sistemático do trabalho pedagógico por uma avaliação contínua, processual e diferenciada; Diálogo das temáticas das ELETIVAS com os interesses dos alunos, com a identidade da escola e sua comunidade de entorno; Equivalência entre metodologias, opções curriculares e as necessidades dos alunos; Autonomia metodológica do professor; Clareza para os alunos quanto à natureza, estrutura e funcionamento das Eletivas; Carga horária mínima de 40 horas, podendo ser oferecidas por semestre letivo; Estudantes com liberdade de agregarem-se por área de interesse, independentemente de suas turmas de origem; Organização temática, de modo a contemplar as áreas de conhecimento instituídas no currículo escolar; Propositura de temas e de práticas pedagógicas interdisciplinares; Tratamento do espaço que as eletivas ocupam na construção de novos conhecimentos, numa perspectiva teórico-prática; Compulsoriedade na participação dos alunos para composição da carga horária; Produto final a ser apresentado coletivamente – culminância; Existência de agenda de estudo dos professores. (MARANHÃO, 2016 p.12).

Além dessas premissas, as Disciplinas Eletivas devem assegurar a articulação entre conceitos científicos formais do currículo e a prática social, clareza e objetividade

quanto ao pretendido, conhecimento dos recursos disponíveis na escola, noção do conhecimento que os estudantes já têm dos conteúdos que compõem a disciplina, utilização de métodos diferenciados dos que são cotidianamente usados em sala de aula, flexibilidade para lidar com imprevistos, bem como buscar uma articulação com eixos da saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, a cultura e as linguagens (MARANHÃO, 2016).

Outra disciplina que compõe a Parte Diversificada do currículo é a Orientação de Estudo. Conforme indica o ICE (2015), ela é desenvolvida a partir de uma metodologia proposta pelo instituto que visa oferecer aos estudantes um tempo qualificado e destinado a realização de atividades relacionadas aos estudos dos diversos componentes curriculares.

Essa disciplina é conduzida por um professor, de qualquer um dos componentes curriculares da BNCC, que ensina métodos, técnicas e procedimentos para que os estudantes sejam levados a aprender a organizar, planejar e executar os seus procedimentos de estudos. O ICE (2016) indica que por meio da Orientação de Estudo incentiva-se a cooperação, socialização e solidariedade entre os estudantes, favorecendo o autodidatismo, a autonomia e a capacidade para a auto-organização e responsabilidade pessoal.

Conforme indica a *Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino do Maranhão* (2016), a Orientação de Estudo apresenta uma carga horária semanal de cinco aulas, totalizando 200h anuais, nos três anos do ensino médio. A previsão é de que as aulas ocorram em uma sala de aula comum, de maneira a possibilitar a troca de conhecimentos e experiências entre os estudantes, desenvolvendo assim, não só as competências cognitivas, mais também as socioemocionais (ICE, 2016).

A disciplina de Iniciação Científica integra a Parte Diversificada do currículo. Conforme aponta Muriella (2018), esse componente curricular visa desenvolver nos estudantes o espírito investigativo científico, sendo ele trabalhado durante todo o semestre a partir da parceria entre docentes e discentes, que elaboram projetos de pesquisa sobre determinada área e ao final da disciplina apresentam os resultados a toda comunidade escolar.

De acordo com a *Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino do Maranhão* (2016), a disciplina de Iniciação Científica apresenta uma carga horária anual de 40h, contando com apenas uma aula por semana, nos três anos do ensino médio. Examinamos que, diferente das demais disciplinas apresentadas até o

momento, a de Iniciação Científica não consta no grupo de componentes curriculares da Parte Diversificada proposta pelo ICE. No documento *Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino do Maranhão* (2016) não é despendido nenhuma informação complementar a seu respeito.

Destacamos, como apresentado anteriormente, que o modelo pedagógico desenvolvido pelo ICE apresenta como princípio educativo e metodológico o Protagonismo. Nessa perspectiva, os estudantes são chamados a fazerem parte das soluções dos problemas, mobilizando-se em torno de atividades que extrapolem os seus interesses individuais e familiares. Para isso, as ações desenvolvidas na escola devem visar o desenvolvimento do protagonismo, podendo ocorrer no espaço da escola, na vida em comunidade e até mesmo em toda a sociedade, no seu sentido mais amplo (ICE, 2015).

Nas escolas de tempo integral que adotam o modelo da Escola da Escolha, como aponta o ICE (2016), prevê-se momentos de Práticas e Vivências em Protagonismo que funcionam como um trabalho integrado entre professores e estudantes, como o objetivo de gerar conhecimento articulado à mudança de atitudes e a de uma prática educativa transformadora.

As Práticas e Vivências em Protagonismo nas escolas de tempo integral podem se estruturar por meio da organização de, por exemplo, Clubes de Protagonismo, Conselho de Líderes, Grêmios Estudantil e/ou por ações de mobilização dos estudantes em torno de situações do cotidiano escolar. Essas práticas e vivências ocorrem dentro da jornada escolar semanal dos estudantes, em um horário pré-definido pela gestão escolar.

De acordo com o ICE (2016), as Práticas e Vivências em Protagonismo deve ser um trabalho integrado com o objetivo de gerar um conhecimento articulado com as mudanças de atitudes e uma prática educativa transformadora, estimulando no jovem a capacidade de autogestão, cogestão e heterogestão do seu potencial, buscando a transformação da sua realidade.

Nas escolas estaduais de tempo integral do Maranhão as Práticas e Vivências de Protagonismo ocorrem por meio dos chamados Clubes de Protagonismos os quais os estudantes propõem situações de aprendizagens, soluções para problemas identificados no cotidiano da escola e/ou realizam ações que acrescentem qualidade de vida para a comunidade escolar. Os Clubes de Protagonismos podem contar com o envolvimento de estudantes das diversas salas e dos três anos do Ensino Médio.

A título de exemplificação, no CEI Mônica Vale havia no ano de 2016 dez Clubes de Protagonismos, entre eles o Clube *Criative Space*, o qual os estudantes compartilhavam conhecimentos ligados a Arte e prática de desenhos, o Clube da Música relacionado ao ensino de instrumentos musicais, o Clube Nota 10 que reunia estudantes com mais habilidades em determinados componentes curriculares que ensinavam aqueles com mais dificuldades, e o Clube do Jornal que transmitia informações de interesse dos estudantes e da escola (MARANHÃO, 2017).

Em virtude do exposto, examinamos que de modo geral a matriz curricular das escolas estaduais de tempo integral e o modelo da Escola da Escolha, se assemelham aos princípios presentes no enfoque globalizador (ZABALA, 2002) e nos de projetos de currículos integrados (SANTOMÉ, 1998), pois apresentam como objetivo a criação de condições educacionais que possam propiciar a motivação dos estudantes por aprendizagens significativas.

Nessa conjuntura recordamos a importância do currículo, posto que a sua escolha reflete uma visão de mundo, pelo qual almeja-se alcançar. Moreira e Candau (2007) indicam que historicamente o currículo reflete as diferentes concepções de educação, incorporando discussões quanto aos conhecimentos escolares e as relações sociais, revelando valores, identidades e poder.

De acordo com Apple (1999, p. 51), o “currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém”, sendo ele produto de tensões e conflitos, refletindo um conhecimento oficial, de quem tem poder na sociedade, mascarando muitas das vezes, o conhecimento de outros grupos subjugados.

Além disso, Libâneo et al. (2003) apontam a existência de três diferentes tipos de currículo: o formal, referindo-se ao que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou pelas instituições educacionais, expressas em normas curriculares, apresentando desde os objetivos até os conteúdos das áreas e disciplinas. O real, decorrente da realidade do espaço escolar, da vivência entre os professores e estudantes, das práticas pedagógicas, da percepção e do uso que os sujeitos escolares fazem do currículo formal e, por fim, o currículo oculto, relacionado àquilo que está implícito, não prescrito, que não aparece no planejamento, mas que se constitui como um importante fator de aprendizagem.

Corroboramos com Sacristán (2000, p.18), ao acrescentar que apesar dos pontos e contrapontos do currículo, ele é uma referência essencial para o ensino, pois o objetivo da escola é o de “educar e socializar os alunos por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar”. Como todo documento relacionado à educação, deve-se sempre evocar uma postura crítica por parte dos envolvidos.

Quanto às semelhanças entre a matriz curricular das escolas estaduais de tempo integral e modelo da Escola da Escolha, em relação ao enfoque globalizador (ZABALA, 2002) e o de projetos de currículos integrados (SANTOMÉ, 1998), observamos que, o primeiro tem como princípio que toda unidade de intervenção deve partir de uma situação próxima da realidade dos estudantes, de interesse deles, para que busquem solucionar e responder as questões relativas às suas necessidades (ZABALA, 2002).

Os projetos de currículos integrados, de acordo com Santomé (1998), decorrem do interesse dos sistemas de ensino objetivarem atender aos interesses dos estudantes, buscando oferecer propostas de trabalho que correspondam às suas demandas. Os currículos integrados podem ser vistos como uma forma de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdo, para que os processos sejam o foco do desenvolvimento escolar.

Além disso, Santomé (1998) observa que os currículos integrados abrem a possibilidade para que os estudantes desenvolvam a sua capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimular suas limitações e desenvolver os meios para superá-las, criando motivações para sua aprendizagem:

Os alunos e alunas veem então que essa atividade diária da sala de aula, os usos de metodologias científicas, estruturas conceituais, a realização de determinadas experiências, etc., servem para solucionar seus problemas na vida real. Deste modo podem chegar a compreender essa realidade cotidiana, e ir revisando e superando seus próprios conceitos errôneos sobre a realidade, têm a possibilidade de construir um novo modelo explicativo mais compreensivo, adequado e válido, mediante a estimulação de conflito sócio cognitivo adequado ao seu nível de desenvolvimento. (SANTOMÉ, 1998, p.117).

Os currículos integrados teriam o objetivo de propiciar visões da realidade nas quais as pessoas possam se perceber como sujeitos da história, como peças-chave para entender o mundo, estimulando o compromisso dos estudantes com sua realidade, levando-os a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente.

Interessante observar também que, quanto ao enfoque globalizador, há de se respeitar alguns princípios e objetivos, os quais:

O objeto de estudo no ensino é a realidade: compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la; A realidade, sua compreensão e atuação nela são complexas; O objetivo da aprendizagem consiste na revisão da estrutura cognoscitiva com a finalidade de que esta seja cada vez mais consciente; Para que haja a revisão da estrutura cognoscitiva, são necessários uma forte atividade mental e o conhecimento do próprio processo de aprendizagem; Para que a aprendizagem seja possível, é indispensável promover a motivação através do reforço da autoestima, da atribuição de sentido à tarefa e do interesse do conteúdo. (ZABALA, 2002, p.139).

Contudo, ressaltamos que, assim como um currículo disciplinar, ou seja, onde os componentes curriculares apresentam-se de maneira separada e isolada, o enfoque globalizador e os currículos integrados padecem do mesmo cuidado quanto à análise de seus interesses. Em relação a isto, Santomé (1998) ressalta:

O currículo disciplinar está baseado em uma seleção de determinados tipos de conhecimento, e esta organização dos conteúdos em disciplinas comunicadas proporciona a alunos e alunas determinados estilos de pensamento sobre as questões sociais. Estes estilos não são neutros, pois legitimam certos mitos, instituições e grupos sociais. Assim, por exemplo, a história é diferente se for bibliográfica, anedótica, linear, ou refletir todo o conjunto de contradições e tensões entre classes e grupos sociais, etnias, gêneros, povos, nações, etc. Devemos realizar uma análise semelhante à que aplicamos aos currículos por disciplinas aos currículos integrados. É preciso ver que interesses educacionais e sociais estão por trás de cada proposta de currículo integrado (SANTOMÉ, 1998, p.128-129).

Observamos que tanto o enfoque globalizador e os currículos integrados favorecem e são construídos a partir de uma interdisciplinaridade e, é por meio dela que, ao considerarmos a realidade das escolas estaduais de tempo integral do Maranhão, sinalizamos os espaços e momentos pelos quais o componente curricular de Geografia poderá se apropriar e desenvolver seus saberes e conhecimentos.

Resgatando as conceituações de autores como Fazenda (1996), Santomé (1998), Gallo (2000) e Morin (2002) sobre a interdisciplinaridade, examinamos que ela deveria ser um caminho natural entre as diversas áreas do conhecimento, uma vez que apresenta uma relação de reciprocidade, de mutualidade e copropriedade que pode possibilitar um diálogo entre os interessados, sobretudo em virtude de uma exigência interna das próprias ciências, que ao buscar compreender e modificar o mundo requer inúmeros tipos de conhecimentos. Para Fazenda (1996) a interdisciplinaridade é uma ação, uma atitude, uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento contemporâneo.

Nesse sentido, Morin (2002) destaca que a interdisciplinaridade é um caminho de interligação entre as diversas ciências para a construção do conhecimento, combatendo o reducionismo e valorizando a complexidade do saber. Para o autor, as disciplinas deveriam integrar-se, proporcionando ao estudante uma visão holística, facilitando a sua perspectiva global e contribuindo para a aprendizagem. Além disso, os professores deveriam sempre procurar contextualizar os conteúdos da sala de aula, inserindo partes no todo e evitando o conhecimento disperso e desconexo.

Para Gallo (2000) a interdisciplinaridade é uma tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que acaba com a sua total desarticulação do saber, possibilitando um livre trânsito entre os saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos como os educacionais.

Apesar de minimizar os efeitos da compartimentalização dos saberes, Gallo (2000) destaca ainda que a interdisciplinaridade não é uma ruptura com a disciplinaridade tradicional em que vivemos, pois em nossas escolas e, sobretudo nos currículos, os componentes curriculares ainda apresentam significativo destaque. Para Santomé (1998) a interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo, uma vez que uma formação holística é cada vez mais necessária para enfrentar os desafios da sociedade atual, marcada por aceleradas transformações, o que demanda um cidadão mais aberto, flexível e solidário. De acordo com o autor:

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998, p.45).

Assim, como observamos no trecho acima, apostar na interdisciplinaridade é ter como propósito um novo tipo de pessoa, preparada para enfrentar uma sociedade em constante mudança, pois tal como aponta Santos (2011), nosso contexto histórico é marcado pela revolução da informática e da comunicação, que são motores de uma nova sociedade global, a qual a interdependência torna-se cada vez mais indispensáveis nos novos modelos de vida. Além disso, de acordo com Santomé

(1998), a interdisciplinaridade procura corrigir possíveis erros de uma ciência excessivamente fragmentada, altamente especializada e sem comunicação:

A crítica a compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, ente humanismo e técnica, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 62).

Em sala de aula, a interdisciplinaridade implica em um compromisso de se refletir a respeito de um contexto mais geral, pelo qual cada componente curricular possa se inter-relacionar e interagir, de forma a ocorrer intercâmbios mútuos e recíprocos. Santomé (1998) aponta também que a interdisciplinaridade tem um poder estruturador, favorecendo aos estudantes o enfrentamento de problemas que transcendem os limites de uma dada disciplina, por vez que os seus conceitos, contextos e procedimentos devem estar organizados em unidades globais.

Em relação aos documentos oficiais, podemos observar a recomendação da interdisciplinaridade nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998), nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM, 2000), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (DCN, 2013) e no *Documento Curricular do Território Maranhense* (2018), apresentando todos os quais suas próprias concepções a respeito da interdisciplinaridade e de sua importância para a educação básica. Como exemplo, nos PCNs (1998) a interdisciplinaridade é entendida como uma forma de questionar a segmentação/fragmentação do conhecimento:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1998, p.31).

Nos PCNEMs (2000), a interdisciplinaridade é proposta como forma de utilizar os diversos conhecimentos das várias disciplinas para resolver problemas concretos e compreender determinados fenômenos sob diferentes pontos de vista:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos das várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista [...]deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, na qual se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens

entre conhecimentos através de relações de complementariedade, convergência e divergência [...] a integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora (BRASIL, 2000 p.36).

Nas DCNs (2013), é indicado que a interdisciplinaridade não é uma mera sobreposição de componentes curriculares, mas uma forma de possibilitar uma visão holística sobre os conteúdos presente nos currículos:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidade [...] todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos [...] que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (BRASIL, 2013, p.88).

Notamos que, apesar de a interdisciplinaridade estar presente em todos esses documentos, ela não aparece de forma explícita na BNCC, último documento normalizador do ensino no país, lançada em 2017, com o objetivo de orientar os currículos de todas as redes e sistemas de ensino do país, estabelecendo um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades mínimas a serem oferecidas e desenvolvidas por todos os estudantes brasileiros.

A única referência à interdisciplinaridade que a BNCC traz é a de que ela ficaria a cargo de decisões tomadas a partir do envolvimento dos sistemas e/ou redes de ensino, das instituições escolares, comunidade e famílias, de forma a tornar a organização dos componentes curriculares mais dinâmicas, interativas e colaborativas, respeitando a autonomia para a adequação da realidade local na construção dos currículos (BRASIL, 2017).

Por fim, no *Documento Curricular do Território Maranhense* (2018) são apresentados os princípios pedagógicos que devem estar estreitamente articulados à implementação do currículo escolar, promovendo a transformação da prática docente. Dentre esses princípios pedagógicos estabelecidos está a interdisciplinaridade que, assim como nas demais conceituações apresentadas, deve nortear o desenvolvimento do ensino:

Considerar os conhecimentos prévios dos alunos; Garantia do acompanhamento da aprendizagem; Aprendizagem significativa, reconhecendo o valor social do conhecimento; Planejamento pedagógico, como meio para o planejamento da aprendizagem; Metodologias que assegurem a aprendizagem de todos; **Interdisciplinaridade**; Diversidade como fonte de riqueza da aprendizagem; Ambiente saudável e organizado como apoio à aprendizagem; (MARANHÃO, 2019, p.29-30, grifo nosso).

Examinamos que a interdisciplinaridade é apontada por quase todos esses documentos, apresentada como um caminho a possibilitar uma maior dinamicidade nos conteúdos, atraindo mais a atenção dos estudantes e entendendo os diferentes fenômenos trabalhados na escola, de maneira holística, evitando a fragmentação desconexa do conhecimento em relação à realidade dos estudantes.

Com relação à Geografia, diversos autores como Cavalcanti (2002), Suertegaray (1997; 2003), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Santos (2011), indicam o caráter interdisciplinar favorecido pela ciência geográfica em virtude da multidimensionalidade do seu objeto de estudo – o espaço geográfico – que é constituído por uma natureza diversa e por múltiplos fenômenos, o qual necessita de variados saberes das diversas áreas do conhecimento para a sua compreensão.

Historicamente, a Geografia nunca permitiu uma disciplinaridade muito rígida no que tange ao conhecimento, pois a sua própria origem é marcada pela interdisciplinaridade dos saberes, fruto do entrelaçamento da natureza e da sociedade, responsáveis pela constituição do espaço geográfico. A importância da interdisciplinaridade na Geografia já lhe rendeu, outrora, a conceituação de uma ciência de síntese, em virtude da gama variada de conhecimentos necessários para o seu entendimento (SUERTGARAY, 2003).

A Geografia, como observa Suertgaray (1997), tanto como ciência, quanto como componente curricular é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, pois em compasso a sociedade, acompanha as suas transformações, assumindo em diversos momentos, diferentes formas de leitura do mundo e utilizando todos os conhecimentos possíveis para explicar a sua realidade.

De acordo com Cavalcanti (2002), a partir do entendimento de que o objeto de estudo da Geografia é multidimensional e que para compreendê-lo, em toda a sua complexidade, é preciso trabalhar no sentido de uma produção de conhecimento mais conjuntivo, o encaminhamento de projetos interdisciplinares na escola é um movimento natural e até mesmo necessário para o entendimento dos fenômenos que envolvem o espaço geográfico.

Em virtude disso, apontamos que na escola, em decorrência dessa dinamicidade do espaço geográfico, o ensino da Geografia deve-se valer de estratégias didáticas que contribuam para a compreensão dessa dinâmica, favorecendo aos estudantes o estabelecimento de comparações e de relações dos fenômenos, compreendendo-os em seus diferentes aspectos. De acordo com

Castrogiovanni et al. (2001), essa forma de abordagem da Geografia propicia que os estudantes desenvolvam as capacidades necessárias para compreender a pluralidade da realidade do mundo, possibilitando a eles as análises da dinamicidade da sociedade e da natureza.

Para autoras como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a Geografia quando articulada interdisciplinarmente e, posta à disposição de um projeto de ensino e/ou de um objetivo maior, enriquece as análises da realidade complexa e contraditória. Contudo, é preciso tomar cuidado para que, em projetos interdisciplinares, a Geografia não se sobreponha a outras disciplinas, uma vez que lida com fenômenos físicos, biológicos e sociais, o que pode acabar desrespeitando os conteúdos de outras disciplinas.

Por meio de instrumentos teórico-metodológicos próprios, que a diferencia dos demais componentes curriculares, a Geografia pode contribuir para o estudo dos problemas que emergem em dada situação, explicando o seu espaço, inserido em um contexto histórico e geográfico:

O professor dessa disciplina detém teorias e métodos que permitem fazer essas análises e buscar respostas porque é capaz de realizar a leitura de qualquer espaço por meio do olhar experimentado e das fontes bibliográficas com as quais tem contato, por meio da interpretação da memória oral das pessoas entrevistadas; por meio do acervo fotográfico que registra momentos e paisagens do passado comparadas às da atualidade; por meio das cartas geográficas de diferentes tipos, que ajudem os alunos a pensar um espaço urbano ou rural e construir referências para a análise de suas relações com outras realidades espaciais (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p.166).

Assim, a Geografia escolar pode se relacionar não somente com os componentes curriculares de Ciências Humanas, mas também aos de outras áreas do conhecimento. As próprias orientações dos PCNEM (2000) indicam esse sentido de integrar e articular as diferentes disciplinas que integram o currículo:

Disciplinas da área de linguagens e códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem também desenvolver o domínio de linguagens. Explicitamente, disciplinas da área de 67 linguagens e códigos e da área de ciências da natureza e matemática devem também tratar de aspectos histórico-geográficos e culturais e, vice-versa, as ciências humanas devem também tratar de aspectos científicos-tecnológicos e das linguagens” (BRASIL, 2000, p.17).

Ao realizarem um estudo sobre a interdisciplinaridade da Geografia escolar na Educação Básica, Pinheiro et al. (2006, p.87) observam que o professor da disciplina

tem um papel fundamental em seu desenvolvimento, pois é ele que coordenará e negociará com os demais docentes e componentes curriculares a articulação:

O compromisso do professor de Geografia passa ser expressivo, de coordenação e de negociação com as demais disciplinas. Assim, a Geografia articula-se de forma interdisciplinar com outras disciplinas, de forma que, por exemplo, abordam questões contemporâneas, tais como crises econômicas, globalização do sistema financeiro, poder do Estado e sua relação com a economia e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais, podem ser tratadas pela Geografia em diálogo com a Economia e a Sociologia. Por outro lado, a especialização dos problemas ambientais e da biotecnologia favorece a interação com a Biologia, com a Física, com a Química, com a Filosofia e, mais uma vez, com a Economia, evidenciando esta predisposição para um tratamento mais amplo, para uma abordagem mais totalizadora (PINHEIRO et al., 2006, p.87).

Dessa forma, considerando os espaços interdisciplinares abertos pelo modelo pedagógico da Escola da Escolha, adotado pelas escolas estaduais de tempo integral, o professor de Geografia poderá oportunizar situações de aprendizagens que favoreçam o ensino e o desenvolvimento de saberes necessários para o conhecimento geográfico, por meio da parceria com os demais docentes de outras áreas e disciplinas.

Aproveitando as características do modelo pedagógico da Escola da Escolha e do currículo escolar das escolas estaduais de tempo integral, avaliamos, por exemplo, que as Disciplinas Eletivas representam um dos principais caminhos pelo qual o professor de Geografia poderá favorecer o ensino do componente curricular. A *Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino* (2016) apresenta como já indicada, um conjunto de disciplinas que envolvem a Geografia e que podem ser desenvolvidas nas escolas. Igualmente, o docente a partir de sua experiência, de seu contexto escolar e da necessidade e desejo de seus estudantes, poderá propor junto aos demais professores, outros temas pertinentes à disciplina que possam fundamentar as Disciplinas Eletivas.

Além desse espaço, que como visto pode facilmente ser utilizados para se trabalhar temas relacionados à Geografia, é possível que o professor se valha da disciplina de Iniciação Científica, desenvolvendo com os estudantes pesquisas pertinentes a investigação geográfica e aos saberes geográficos. Os Clubes de Protagonismos são também exemplos de momentos que o professor poderá propor situações que envolvam as temáticas da Geografia. Vale destacar que ambos os espaços, visam o desenvolvimento do espírito investigativo e proativo dos estudantes, resolvendo problemas e transformando a realidade social.

Notamos que em relação à Parte Diversificada do currículo das escolas estaduais de tempo integral, pelo o qual o professor de Geografia terá a possibilidade para ampliar os espaços de desenvolvimento das questões geográficas, é possível trabalhar um conjunto de temas integradores de caráter interdisciplinar previstos no *Documento Curricular do Território Maranhense* (2018) e que poderão fundamentar as Disciplinas Eletivas, de Iniciação Científica e os Clubes de Protagonismos, bem como servir de viés de condução do próprio componente de Geografia.

Os temas integradores são um conjunto de temas que devem perpassar transversalmente por todas as disciplinas, devendo ser incorporados nos currículos das escolas com igual importância a outros assuntos que surjam da realidade social em que ela está inserida. Além disso, é apontado que para o desenvolvimento dos temas integradores são necessárias novas formas de organização e planejamento, utilização de novos espaços e estratégias que formem atitudes e valores (MARANHÃO, 2018).

Por sua vez, os temas integradores devem estabelecer conexões com outros conhecimentos, componentes, áreas e séries, podendo ser trabalhado como conteúdo de um mesmo componente curricular, como componente curricular de uma mesma área, como componente curricular de áreas diferentes, como turmas diferentes da mesma, com turmas de séries diferentes e/ou com toda a escola em seu contexto social (MARANHÃO, 2018).

Os Temas Integradores presentes no *Documento Curricular do Território Maranhense* (2018) são: Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Educação para o trânsito; Educação Ambiental; Saúde e educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural; Vida familiar e social; Educação para as relações de gênero; Trabalho, ciência e tecnologia e, também, Educação financeira, fiscal e orientação para o consumo.

A título de exemplificação o tema integrador Educação Ambiental, pode, como uma entre muitas possibilidades, ser trabalhado a partir da temática do lixo escolar, que poderá fundamentar a criação, por exemplo, de um Clube de Protagonismo e se relacionar a disciplina de Iniciação Científica. O desenvolvimento de questões como a da reciclagem, sustentabilidade, o trabalho dos coletores de resíduos, a

conscientização ambiental etc., corrobora para a interdisciplinaridade e com os princípios que norteiam a proposição dessas disciplinas.

Reforçando o caminho da interdisciplinaridade para o ensino de Geografia nas escolas estaduais de tempo integral, recorreremos às contribuições de autores como Cavalcanti (2002), Vieira e Volquind (2002), Martins Junior e Martins (2008), Pimenta e Carvalho (2008) e Castellar e Vilhena (2010) que refletiram sobre a importância de projetos, oficinas e outras atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem.

Para Castellar e Vilhena (2010) todas as atividades que trabalhem com o lúdico são importantes para o ensino da Geografia e de outras disciplinas, pois propiciam a interação entre os professores e seus alunos e entre os próprios estudantes, desenvolvendo habilidades cognitivas, afetivas, atitudinais e psicomotoras, contribuindo para a consolidação dos conceitos trabalhados.

De acordo com autores como Vieira e Volquind (2002), as oficinas na prática de ensino funcionam como espaços de aprendizagens, em que os estudantes são envolvidos em um processo ativo de transformação, onde ele aprende fazendo, mobilizando para isso, o pensamento, o sentimento, a troca de ideais, a problematização e a cooperação. As oficinas para o ensino da Geografia se aliam aos princípios que fundamentam o modelo pedagógico das escolas estaduais de tempo integral, corroborando para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e dos Quatro Pilares do conhecimento – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Para Cavalcanti (2002) o ensino por meio da Pedagogia por Projetos, torna-o mais criativo e ativo, atraindo mais a atenção dos estudantes, que poderão por meio deles desenvolver operações mentais de conceituação, comparação, análise e síntese, indo para além da simples apresentação de novos conteúdos. A prática da pesquisa no ensino da Geografia é vista como fundamental pela autora, pois:

A construção de conhecimentos pelo aluno (formação de atitude indagadora, capacidade de identificar problemas, de construir conceitos e de processar informações); a prática da busca de conhecimentos (em outras palavras aprender a aprender); a prática do trabalho coletivo [...]; a tomada de decisões sobre aspectos da realidade pesquisada e a habilidade para apresentação de resultados de investigação. (CAVALCANTI, 2002).

Autoras como Pimenta e Carvalho (2008) observam também que os projetos interdisciplinares vão ao encontro à essência da Geografia como ciência, em virtude

de em sua própria concepção ela é trabalhada com inúmeros conhecimentos, o que facilitaria o desenvolvimento dos projetos:

A Geografia como ciência, é por sua própria concepção epistemológica, interdisciplinar já que reúne conhecimentos de diferentes ciências como Economia, Geologia, Climatologia, Estatística, Sociologia, entre tantas outras. Neste aspecto, encontraríamos muito mais facilidade de trabalhar de forma interdisciplinar (PIMENTA E CARVALHO, 2008, p.06).

O dinamismo dos projetos e das oficinas podem propiciar, de acordo com Martins Junior e Martins (2008), um maior envolvimento dos estudantes com a Geografia, sobretudo em um mundo marcado pelas transformações, representações e criatividade, levando-os a construção de seus próprios conhecimentos, em ações concretas vivenciadas por eles.

Mais uma vez destacamos e ressaltamos o caráter dinâmico da Geografia, que em decorrência da sua forte capilaridade, utiliza o conhecimento de diversas áreas científicas, favorecendo o desenvolvimento de diversos temas que podem fundamentar a elaboração de Disciplinas Eletivas, de Iniciação Científica, Clubes de Protagonismos, oficinas e projetos, aproximando o ensino aos interesses e realidades vivenciadas pelos estudantes.

#### **4. ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE ENSINO INTEGRAL PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL**

A presente pesquisa foi desenvolvida no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal. A escolha da escola se deu por meio do contato prévio com a Secretária Adjunta de Educação (SAE), órgão responsável pelo acompanhamento dos centros estaduais de tempo integral, indicando que esta era a única escola a ter iniciado o modelo de tempo integral apenas com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio e posteriormente a implementar nos demais anos sucessivamente. De outro modo, os demais Centros de Ensino Integral adotaram o modelo já com estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio, que haviam iniciado as etapas anteriores do ensino fora do tempo integral.

O CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal está localizado no bairro da Alemanha, na capital do estado do Maranhão, São Luís. De acordo com um breve retrospecto feito na página do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, 2019) de Biologia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o prédio onde hoje abriga a escola tem origem coincidente com a formação do bairro, da vinda de padres franciscanos alemães para um pequeno templo onde hoje é a atual Igreja da Glória. Assim, a partir de recursos vindos da Alemanha, foi construído na década de 1960 o prédio que sediou a escola Santa Clara, passando a oferecer iniciação profissional a toda à comunidade, formando costureiras, bordadeiras, manicures e enfermeiras.

De acordo com o Pibid de Biologia (2019), em 1969, o prédio foi vendido ao Governo do estado do Maranhão, funcionando como sede do curso de Administração Pública da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM) entre 1971 e 1980. Durante o período de 1981 a 1982, o local passou a abrigar o Centro de Ensino Médio Coelho Neto, sendo transformado, entre 1983 a 2002, no antigo Instituto de Educação do Maranhão (IEMA), que ofereceu habilitação profissional de formação para o Magistério de 1º Grau, modalidade Escola Normal.

O *Projeto Político Pedagógico* (PPP, 2018) do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal indica que a partir em 2003, com o decreto nº 19.674/2003, o antigo colégio passou a ter o atual nome, oferecendo Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O espaço também começou a ser utilizado para o funcionamento de programas voltados para a formação continuada dos docentes da rede estadual, tal como o Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício (PROFormação, 2000), o programa Um Salto para o Futuro (1991), da TV Escola, bem como outras formações

envolvendo diretamente o corpo discente da escola, como o Projeto Aprendendo com a dança (2006) e o ProInfo (2007), de inclusão digital, todos fomentados pela Secretaria Estadual de Educação.

Ressaltamos que a referência ao nome da escola é uma homenagem à Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, grande educadora pernambucana com valiosa contribuição à Educação e, especialmente, ao Ensino Superior. Graduada num dos primeiros cursos de Nutrição do Brasil, a professora esteve envolvida em pesquisas nas áreas da Fisiologia e Nutrição, tendo desempenhado durante muito tempo à docência nos cursos de Farmácia, Odontologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Medicina, Educação Física em universidades do Maranhão, Rio Grande do Norte e Pernambuco (LEAL, 2002).

No Maranhão, estado que escolheu como residência, integrou o quadro de professores da Faculdade de Ciências Médicas, lecionando disciplinas como Clínica Médica e Fisiologia. Exerceu ao longo dos de 1979 a 1983, o posto de Pró-Reitora de Ensino e Pesquisa da UFMA e, entre 1983 a 1988, o de Pró-Reitora de Graduação, da referida universidade. De acordo com Leal (2002, p.19-20) sua gestão foi marcada pela:

[...] manutenção e ampliação dos programas de qualificação para professores em cursos de pós-graduação, a melhoria do padrão dos vestibulares, desde o nível das provas, passando pelo conteúdo e sigilo, com provas impressas em Manaus, até a exigência de médias mais altas para a aprovação. A luta junto às chefias, em todos os níveis, para o exercício do cargo no sentido da realização das obrigações por parte de todos, visando alcançar os fins da Universidade [...] a inovação da exigência de um trabalho de conclusão de curso ou monografia.

A Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal integrou também o Conselho Federal de Educação, entre 1989 a 1994, elaborando pareceres, acompanhando e relatando projetos referentes a faculdades e universidades, e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, de 1995 a 1997, realizando um exímio acompanhamento da gestão educacional estadual quanto ao Ensino Básico maranhense (LEAL, 2002).

Por fim, em relação à escola pesquisada, em 2017 foi adotado o modelo de tempo integral, deixando de oferecer gradativamente o modelo de tempo parcial. De acordo com seu PPP (2018), a escola faz parte de um novo momento da educação estadual, que apresenta como objetivo proporcionar aos adolescentes e jovens uma perspectiva de futuro, no qual seja possível e viável sonhar com resultados, estes antes não esperados ou resumidos apenas a algumas poucas pessoas. Atualmente a

escola conta com dez turmas, sendo quatro de Primeiro Ano, três de Segundo Ano e três de Terceiro Ano do Ensino Médio.

#### **4.1 Percurso e percalço metodológico e geográfico**

Esta dissertação apresenta uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Bodgan e Biklen (1982), procura obter dados descritivos, adquiridos através do contato direto entre o pesquisador e os agentes da pesquisa, ressaltando aquilo em que se tem de particular e único no objeto de estudo, ou seja, algo que tenha valor em si mesmo. Valemo-nos de um estudo de caso instrumental, o qual, de acordo com André e Alves-Mazzoti (2006, apud STAKE, 1995), procura compreender uma situação mais ampla, podendo servir para fornecer *insights* sobre determinado assunto, como por exemplo, a incorporação de uma política pública pelos atores escolares em determinada unidade de ensino. Além disso, partimos de uma abordagem empírica que, como indicam Goode e Hatt (1979) e Yin (2001), investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, organizando dados sociais preservando o caráter unitário do objeto estudado.

Quanto à coleta de dados os instrumentos utilizados foram à pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e observações não participantes, de modo a concordar com Moroz e Gianfaldoni (2002) e Gil (2008) que indicam ser esta uma etapa fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois é por meio dela que podemos obter informações necessárias que, posteriormente, serão alvos de análise. Destacamos que a coleta de dados por meio desses instrumentos buscou proporcionar uma metodologia robusta, a fim de prevenir erros e impedir o desvio de seu propósito, mantendo o foco no escopo do estudo.

A pesquisa bibliográfica, como observa Gil (2008), partiu de materiais já elaborados, como livros, teses, dissertações e artigos científicos, servindo para discutir e comparar os aspectos teóricos e históricos dos programas de escolas de tempo integral, do modelo pedagógico elaborado pelo ICE e apontar as possibilidades e potencialidades existentes para o ensino da Geografia, no modelo pedagógico adotado pelo CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal.

Na pesquisa documental, utilizamos os documentos da SEDUC e do ICE, para descrever as características do modelo de escola de tempo integral implementado no estado do Maranhão, bem como para assinalar a forma como a disciplina de Geografia

aparece nesse contexto. Notamos a vantagem da pesquisa documental como uma fonte rica e estável de dados, onde o pesquisador pode retirar evidências que fundamentam suas afirmações e formulações (GUBA E LINCOLN, 1981 apud KRIPKA et al. 2015).

As observações não participantes foram realizadas de modo a concordar com Richardson (2008), no sentido de que nesse tipo de investigação o pesquisador toma parte dos conhecimentos de seu objeto de estudo com a mínima interferência nas suas atividades e, baseado nos objetivos de sua pesquisa, registra o máximo de ocorrências de interesse de seu trabalho.

Com as observações não participantes realizadas no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, acompanhamos as estratégias utilizadas pelo professor de Geografia no desenvolvimento das situações de ensino e aprendizagem, bem como investigamos como o componente curricular foi trabalhado no contexto do modelo pedagógico da escola.

As entrevistas semiestruturadas realizadas foram constituídas em torno de um corpo de questões os quais, de acordo com Boni e Quaresma (2005), combinam perguntas abertas e fechadas, onde segue-se um conjunto de questões previamente definidas, de modo que ao mesmo tempo que abra a possibilidade para que o entrevistado possa discorrer sobre o tema, o pesquisador possa dirigir, no momento que achar oportuno, as discussões para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais a fim de elucidar as questões que não tenham ficado claras. Para tanto, as entrevistas ocorreram com o corpo pedagógico da escola, Gestor Geral, o Gestor Pedagógico e o Professor de Geografia.

Com o Gestor Geral, registramos a sua experiência em gestão escolar, identificamos suas percepções quanto às diferenças, desafios e possibilidades em relação às escolas de tempo parcial e as de tempo integral. Além disso, elucidamos como ocorreu o processo de implementação do modelo de tempo integral no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal.

Na entrevista com o Gestor Pedagógico, destacamos a experiência dele em coordenar os trabalhos pedagógicos, mostramos as suas observações quanto a sua função no contexto de uma escola de tempo integral. Assinalamos o processo de planejamento das atividades, especialmente as que se relacionam à Geografia e, além disso, evidenciamos as oportunidades abertas pelo modelo pedagógico, que ele acredita favorecer o ensino da Geografia.

Com o professor de Geografia apontamos a sua experiência docente no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, revelamos se há um plano de formação continuada e se ocorre um planejamento específico para o componente curricular de Geografia. Questionamos a respeito do modelo pedagógico da escola e de como isso influencia no ensino da Geografia, por fim, elucidamos sua visão em relação ao Estudo do Meio.

Para avaliar os dados obtidos ao longo da pesquisa, realizamos a análise de conteúdo na qual, segundo Bardin (2011), compreende a utilização de um conjunto de técnicas de análise comunicativa, visando obter indicadores qualitativo-descritivos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens, valendo-se para isso, de um caminho sistemático e objetivo de descrição dos conteúdos.

Optamos por essa técnica, pois, como apontam Chizzotti (2006), Bauer e Gaskell (2008), Flick (2009) e Bardin (2011), a análise de conteúdo procura compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo e suas significações explícitas ou ocultas. Dessa maneira, por valermos-nos de uma revisão bibliográfica, de análise documental, das entrevistas semiestruturadas e das observações não participantes, corroboramos com as indicações dos autores supracitados considerando esses instrumentos como formas de obtenção de dados confiáveis para a análise de conteúdo.

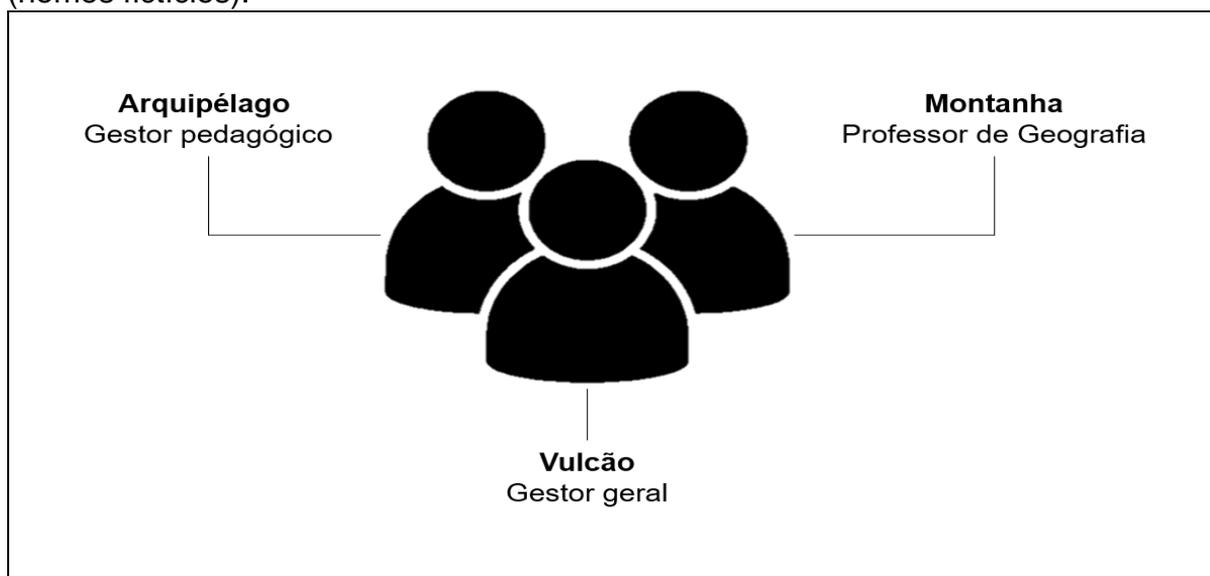
No mais, Duarte (2004) aponta que os dados obtidos nesse tipo de pesquisa sempre serão resultados da ordenação material empírica coletado durante o trabalho de campo, interpretados a partir das entrevistas semiestruturadas, organizadas em torno de categorias ou eixos temáticos, no caso desta dissertação: Modelo Pedagógico e Ensino de Geografia, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o saber científico.

Passado a pesquisa bibliográfica e documental, as observações não participantes e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas a construção de um novo texto, articulando as falas dos diferentes sujeitos da pesquisa, promovendo um diálogo entre eles, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes, cruzando resultados entre as observações de campo e das informações adicionais sobre a temática coletada na bibliografia e nos documentos, de modo a avaliar recorrências, concordâncias, contradições e/ou divergências acerca do modelo pedagógico adotado pela escola e do ensino de Geografia neste contexto.

## 4.2 O que os dados da pesquisa nos revelaram

O primeiro contato com a escola aconteceu no dia 04 de maio de 2018, quando nos apresentamos ao Vulcão, Arquipélago e a Montanha<sup>4</sup>, como mostra a Figura 7. Neste dia, expusemos nosso projeto de pesquisa, as justificativas quanto à escolha daquela escola, os objetivos e conversamos a respeito do produto final que seria desenvolvido a partir daquela experiência. O corpo pedagógico prontamente aceitou nos receber e a colaborar conosco. Ainda, a gestão pedagógica sinalizou que as parcerias entre as universidades e as escolas de Educação Básica sempre rendem bons frutos à qualidade de ensino, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem que é desenvolvido no ambiente escolar.

Figura 7. Identificação do corpo pedagógico inicial do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal (nomes fictícios).



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir daí, elaboramos um cronograma de reuniões que, preferencialmente, ocorreriam nos dias de planejamento do Montanha, às quintas-feiras, nas quais o professor não teria aula em nenhuma classe. Dessa forma, a primeira reunião ocorreu no dia 17 de maio de 2018, na presença do Montanha. Nesta conversa inicial, falamos sobre as colaborações a serem realizadas por meio da parceria estabelecida,

<sup>4</sup> Os nomes do corpo pedagógico foram substituídos por outras terminologias trabalhadas pela Geografia que pudessem representá-los, resguardando as suas identidades. Optamos por denominações que refletissem a nossa percepção quanto ao modo de agir de cada um deles, assim elegemos o nome Vulcão, para traduzir a força do Gestor Geral, Arquipélago, espelhando a unicidade das ações do Gestor Pedagógico, e Montanha, representando a postura do professor de Geografia.

explicamos que o intuito da pesquisa seria o de realizar reflexões quanto ao ensino de Geografia na escola, considerando para isso, as possibilidades existentes no modelo pedagógico adotada pelo CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal.

Ainda nesse encontro, conversamos a respeito das observações não participantes que gostaríamos de realizar e lhe dissemos que ocorreriam preferencialmente nas atividades que envolvessem o componente curricular de Geografia, para além das aulas já previstas na matriz curricular. De acordo com a *Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino* (2016), tanto as escolas de tempo integral, quanto às de tempo parcial, apresenta uma carga horária de duas aulas semanais para Geografia, ou seja, apesar de a escola de tempo integral ter uma jornada escolar ampliada, não há acréscimo no quantitativo de aulas para esta disciplina, quando comparado a uma escola de tempo parcial.

Assim, Montanha nos disse estar se adaptando ao modelo pedagógico da escola, pois 2018 era o seu primeiro ano, tendo ele ingressado há pouco tempo na unidade, quando do início do ano letivo. De acordo com Montanha, a sua carga horária era composta por 26 aulas, sendo 20 de Geografia e seis aulas de Pós-Médio. Recordamos que o CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal é composto por quatro turmas de 1º ano e três turmas de 2º e 3º ano. O componente curricular de Geografia apresenta uma carga horária de duas aulas semanais, em todos os Anos, e a disciplina de Pós-Médio conta com duas aulas em cada uma das salas do 3º ano do Ensino Médio.

Com relação ao Pós-Médio, em nossa pesquisa prévia observamos que a referida disciplina não estava presente na *Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino* (2016), conforme é possível ver no Anexo A. Apesar disso, ela é de fato oferecida na escola e, não obstante, encontramos materiais produzidos pelo ICE e que serviram como guia ao professor na condução disciplina. O mesmo material pode ser encontrado no *site* do ICE, sido nos apresentado pelo professor Montanha.

De acordo com o ICE (2017), a disciplina de Pós-Médio procura desenvolver nos estudantes as competências necessárias para auxiliá-los nas tomadas de decisões após Ensino Médio, contribuindo para a continuação do seu Projeto de Vida. Entre alguns questionamentos, o Pós-Médio incentiva as seguintes reflexões: “O que sei fazer bem? O que adoro fazer? O que diz o mercado? Que diferença posso fazer? Que oportunidades se apresentam numa projeção de futuro? E O que me faz feliz?” (ICE, 2017, p.9).

Assim, caberia ao professor da disciplina Pós-Médio “acompanhar os estudantes nessas reflexões e decisões, contribuindo para que eles construam o seu próprio caminho pessoal, conciliando o que adoram e as formas de prover seu sustento” (ICE, 2017, p.8). As aulas de Pós-Médio se fundamentam em um conjunto de referências, informações e orientações. Dentre os seus conteúdos previstos estão:

As coordenadas do GPS para a universidade – O ingresso na universidade, os principais cursos universitários existentes no país, seus sistemas de avaliação e dicas para o estudante se dar bem nas provas; • Muitos caminhos levam até o mercado... de trabalho: a formação técnica e tecnológica – Informações sobre os cursos do ensino técnico e os cursos superiores tecnológicos como uma das possibilidades de acesso mais rápido ao mercado de trabalho; • Os itinerários para uma carreira militar para além das "continências" – A carreira militar nas Forças Armadas, seja na Aeronáutica, no Exército ou na Marinha, oferece oportunidades de inserção no mundo do trabalho e de ascensão profissional qualificada entre os postos de combate (armas), chefia (intendência) e especialização técnica (quadros); • Empreendedorismo ou a arte de criar impactos – A educação empreendedora e o perfil do empreendedor, principais tipos de empresas e seus setores, conceitos gerais de administração; • O Mapa-Múndi do trabalho: o que ele revela? – As exigências do mercado de trabalho, o primeiro currículo, atitudes para não se conseguir um emprego; empregabilidade e trabalhabilidade: palavras-chave da esfera produtiva do século XXI. (ICE, 2017, p.9).

Como observamos os conteúdos previstos no Pós-Médio orbitam em torno de possibilidades que os estudantes têm para continuar a sua jornada de crescimento pessoal, acadêmico e laboral. Eles envolvem, por exemplo, a apresentação de como está organizado a universidade, sua forma de ingresso e os principais cursos de nível superior, os itinerários para a carreira militar, educação empreendedora e panoramas sobre o mercado de trabalho. Para o desenvolvimento desses conteúdos, de acordo com o ICE (2017), a metodologia de ensino deve envolver debates, oficinas, painéis, seminários, palestras etc.

Por fim, finalizamos nosso primeiro encontro com Montanha nos relatando que naquele período, maio de 2018, a escola estava passando pelas avaliações bimestrais, com atividades já encaminhadas para finalizar o 2º período do calendário escolar no mês seguinte, em junho, dando início assim às férias escolares. Dessa forma, combinamos de voltar a nos encontrar após o retorno das aulas, em agosto, no início do 3º período.

Passadas as férias escolares, voltamos a nos encontrar com o corpo pedagógico e Montanha. Após a realização do planejamento escolar no início de agosto, a única atividade diferenciada envolvendo as possibilidades existentes no

modelo da Escola da Escolha, cujo Montanha iria participar e desenvolver, seria o de ministrar uma Disciplina Eletiva. Como indicado na terceira seção deste trabalho, as Disciplinas Eletivas integram a parte diversificada do currículo e podem ser propostas por professores e/ou estudantes. Elas são oferecidas no início de cada semestre por meio de um feirão, que ocorre na própria escola e pelo o qual os professores montam pequenos *stands* temáticos, a fim de atrair a atenção e as inscrições dos estudantes.

Para a proposição de uma Disciplina Eletiva, é necessário que os professores responsáveis elaborem uma ementa, contendo alguns itens, como: título, componentes curriculares envolvidos, carga horária, nome dos professores, justificativa, objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, conteúdo programático, proposta para a culminância, avaliação e referências bibliográficas.

De acordo com o ICE (2016), as Disciplinas Eletivas têm a possibilidade de aproximar o ensino aos interesses e realidades dos estudantes, considerando que elas asseguram uma articulação entre os conceitos científicos formais do currículo e a prática social. Neste contexto, a primeira Disciplina Eletiva que pudemos acompanhar, no segundo semestre de 2018, foi a denominada O Sal da Terra, que ocorreu por meio da parceria entre Montanha e o professor de Matemática.

No primeiro semestre de 2018, essa disciplina havia sido lecionada envolvendo os docentes da Matemática e da Química, a partir de outra perspectiva, voltada para a área de ciências exatas. Observamos que, não necessariamente a cada início de semestre é obrigatório que sejam oferecidas Disciplinas Eletivas diferentes ou novas, elas podem ser ofertadas da mesma forma, inéditas ou sofrerem pequenas alterações, tal como ocorreu com O Sal da Terra. O benefício de oferecer novamente a mesma Disciplina Eletiva é o de que os estudantes, que não conseguiram cursá-la no semestre anterior, têm novamente a oportunidade de se matricular.

De acordo com a ementa da disciplina O Sal da terra, disponível no Anexo B, busca-se desenvolver uma consciência socioambiental com os estudantes, a partir da conscientização racional dos recursos naturais, especialmente a da água e da terra, demonstrando esses saberes na prática por meio da manutenção de uma horta escolar. Além disso, proporcionar um entendimento sobre os variados tipos de pimentas e de produção de geleias, compotas e molhos, visando fomentar o espírito empreendedor dos estudantes.

A Disciplina Eletiva, de acordo com a sua ementa, tem por objetivo instigar nos estudantes a considerar e visualizar o meio ambiente em toda a sua totalidade, tanto

nos seus aspectos naturais, quanto nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Além disso, a disciplina apresentava os seguintes objetivos específicos:

1. Incentivar o desenvolvimento do Projeto para mantê-lo vivo interativo e comum ao ambiente da Escola; 2. Utilizar a Horta Escolar com a finalidade educativa e de diversificação de métodos para transmitir e adquirir conhecimentos, ressaltando as atividades práticas e as experiências pessoais de forma interdisciplinar; 3. Estimular a socialização trabalho em equipe, vivência ambiental e consciência cidadã; 4. Conhecer todo processo de produção até a colheita; 5. Valorizar o trabalho do homem no campo; 6. Estimular o consumo de frutas, vegetais e plantas medicinais aos educandos; 7. Fomentar a produção caseira, para atender o consumo próprio e possível comercialização (FERNANDES BRAGA; DE JESUS MATOS SANTOS, 2018, p.01).

Esses objetivos específicos foram desenvolvidos tendo como espaço privilegiado a horta escolar que funcionava como uma ferramenta para as atividades práticas e experimentais, facilitando o conhecimento do processo de produção agrícola, o plantio e colheita, além de fomentar a aprendizagem acerca do fluxo da comercialização ao consumo, bem como a valorização do trabalho no campo. A eletiva O Sal da Terra apresentava também um conjunto de competências e habilidades que envolviam:

1. Desenvolver a capacidade de planejamento e o compartilhamento de experiências, a partir do trato com a terra, plantação de sementes, manutenção diária da horta, tempo de colheita de cada hortaliça, legumes e verduras; 2. Estimular a curiosidade por meio do manuseio dos equipamentos necessários para o trabalho com a horta, bem como da utilização das hortaliças, legumes e verduras em cardápio variado; 3. Utilizar o trabalho com a terra como instrumento de desenvolvimento de valores como responsabilidade e perseverança, desenvolvendo assim um autoconhecimento e espírito gregário; 4. Fomentar o desenvolvimento de habilidades como esforço e proatividade, tendo em vista as possibilidades de sustento próprio e comercialização que a agricultura pode proporcionar (FERNANDES BRAGA; DE JESUS MATOS SANTOS, 2018, p.01).

Como apontado, essas competências e habilidades relacionavam-se a capacidade que os estudantes têm de planejar suas atividades, compartilhar conhecimentos, de aguçar a curiosidade por meio do manuseio de equipamentos necessário ao trabalho na horta e desenvolver valores de responsabilidade e preservação.

Com atenção especial à Geografia, a Disciplina Eletiva O Sal da Terra trouxe como proposta pedagógica o aprofundamento de certos conteúdos, como o intemperismo e a erosão, noções de pedologia, relações entre a vegetação e as condições climáticas, questão agrária brasileira e os problemas ambientais. A

metodologia proposta foi a de aulas expositivas e práticas, acompanhadas de exercícios de fixação, de associação a questões reais e de vivência ambiental na horta escolar.

A apresentação da disciplina ocorreu na horta da escola no dia do feirão das Eletivas. Como inferimos na terceira seção da dissertação, este evento ocorre em um dia previamente definido no calendário escolar, no qual todos os professores responsáveis pelas Disciplinas Eletivas fazem a apresentação das mesmas.

A opção pela horta escolar, como mostra a Figura 8, se deu em virtude de os professores de Geografia e Matemática buscarem, por meio da demonstração do plantio de uma beterraba, sensibilizar os estudantes para a temática central da Eletiva e os conteúdos a serem desenvolvidos, fazendo também uma indicação de que além das aulas teóricas, eles teriam aulas práticas.

Figura 8. Horta Escolar, CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2018.

No dia seguinte, os estudantes das diferentes classes e anos do Ensino Médio, realizaram as matrículas nas disciplinas por meio de fichas disponibilizadas pela coordenação pedagógica, respeitando o quantitativo de 36 estudantes por disciplina. Cada um deles deveria indicar em ordem decrescente de preferência até três Disciplinas Eletivas.

As aulas de todas as Disciplinas Eletivas aconteciam às terças-feiras, nos dois últimos horários do dia. Com atenção especial a eletiva O Sal da Terra, as aulas ocorriam com uma alternância semanal entre Montanha e o professor de Matemática

e também com alternância de espaço, a saber, a sala de aula e a horta escolar, sendo a última mais utilizada como forma de facilitar a aprendizagem de conteúdos relacionados à Geografia Física, tal como o intemperismo e a erosão e, nas semanas finais, para o plantio de hortaliças, sob a orientação e responsabilidade do professor de Matemática.

Ao final da Disciplina Eletiva, assim como todas as demais, foi organizado um evento de culminância, em que os estudantes apresentaram aos seus pares àquilo que eles desenvolveram ao longo do semestre. Na disciplina O Sal da Terra foi elaborado um cardápio com comidas utilizando as produções da horta escolar, como mostra a Figura 9. Além disso, foi elaborado um vídeo demonstrando toda a trajetória de construção da horta, apresentando também relatos pessoais dos estudantes a respeito de como foi à condução da Disciplina Eletiva.

Figura 9. Produção na Horta Escolar em crescimento, CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA



Fonte: Registro dos autores, 2018.

Ressaltamos que as Disciplinas Eletivas não geraram e não geram uma nota final no histórico escolar dos estudantes. Entretanto, no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal optou-se por utilizar pontos, de zero a cinco, a serem atribuídos aos estudantes, para que ao final do semestre os professores pudessem contabilizá-los nas avaliações do segundo e quarto período. De acordo com a ementa da Disciplina Eletiva O Sal da Terra, os critérios utilizados para a atribuição desses pontos foram à assiduidade, conduta durante a disciplina, responsabilidade, autonomia, participação e

solidariedade ao longo das aulas. O encerramento da referida disciplina se deu na segunda semana de dezembro.

Visto isso, o que avaliamos em relação a esse segundo semestre de 2018 é que, em relação ao ensino da Geografia, a rotina para além das aulas regulares já previstas na estrutura curricular, se deu especialmente por meio da carga horária disponibilizada para a Disciplina Eletiva, momento no qual os estudantes puderam se aprofundar em temas relativos à Geografia. Contudo, destacamos que, devido à presença em tempo integral do professor na escola, visualizamos momentos pelos quais os estudantes, fora do horário de aula, em intervalos e/ou na hora do almoço, procuravam Montanha para sanar pequenas dúvidas e/ou entregar trabalhos.

Com o fim do ano letivo de 2018, as aulas no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal retornaram no final do mês de janeiro de 2019, reunindo os professores para uma semana de formação pedagógica e de planejamento das atividades escolares que ocorreriam naquele ano letivo. Nosso primeiro encontro deste novo ano ocorreu então no dia 14 de fevereiro. Após a realização do planejamento escolar, foi nos informado que Montanha iria ministrar, além das aulas do seu componente curricular, apenas as disciplinas de Pós-Médio, totalizando, tal como no semestre retrasado, uma carga horária de 26 aulas semanais.

É importante elucidar que um professor com jornada de trabalho de 40h pode lecionar até 27 aulas semanais, caso do professor Montanha. Na situação do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, a carga horária específica do componente curricular de Geografia ocupa 20 aulas semanais, podendo o professor completar sua jornada com Coordenação de área ou outras disciplinas, como Eletivas, Pós-Médio, Estudo Orientado, Projeto de Vida ou, no caso dos docentes de Biologia, Física, Química e Matemática, com Prática de laboratório.

Montanha optou por não apresentar nenhuma Disciplina Eletiva naquele semestre, pois o mesmo havia manifestado o desejo junto a SEDUC de sair da escola de tempo integral e ser removido para uma de tempo parcial. Dessa forma, ele não gostaria, caso fosse transferido nesse período, de interromper o desenvolvimento da Eletiva, sobrecarregando o outro professor parceiro da disciplina.

As atividades envolvendo a área de Geografia durante os dois primeiros bimestres ficaram concentradas no desenvolvimento do conteúdo programático proposto no documento de *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2017), como podemos visualizar na adaptação do Quadro 5.

Quadro 5. Matriz Curricular de Geografia do Ensino Médio para o 1º e 2º período, Estado do Maranhão, Maranhão, Brasil.

1º ano do Ensino Médio	2º ano do Ensino Médio	3º ano do Ensino Médio
<b>Conteúdos Básicos do 1º Período</b>		
Espaço geográfico	Povoamento e expansão territorial brasileira e maranhense	Ordenamento geopolítico
Paisagem e cidadania	Políticas de desenvolvimento regional no Brasil e Maranhão	Globalização e organizações mundiais
Os lugares e sua identidade	Desenvolvimento econômico e dinâmica territorial brasileira e maranhense	Mercados regionais
Regionalização e desigualdades	Questão agrária e a organização do espaço no Brasil e no Maranhão	Comércio internacional
Territórios e disputas de poder		
Trabalho e a produção do espaço		
<b>Conteúdos Básicos do 2º Período</b>		
Noções de astronomia	Estrutura física do Brasil e do Maranhão	As tecnologias modernas aplicadas à análise do espaço geográfico
<b>Conteúdos Básicos do 2º Período</b>		
Localização e orientação	Domínios morfoclimáticos do Brasil e do Maranhão	A globalização e as fronteiras nacionais
Projeções cartográficas	Regionalização do espaço geográfico brasileiro e maranhense	Exclusão social contemporânea
Representações cartográficas	Agropecuária e biotecnologia no Brasil	Territorialidades e seus efeitos sociais, ambientais, culturais, econômicos e políticos
Regionalização do espaço geográfico		A evolução tecnológica e as novas relações espaço-temporais.

Fonte: MARANHÃO, 2017 (adaptado pelos autores).

Como vemos no quadro acima, a SEDUC traz uma matriz de referência para o ensino de Geografia, devendo o professor desenvolvê-las ao longo do ano letivo, podendo, caso haja necessidade, acrescentar e/ou aprofundar em algumas das temáticas indicadas. Na escola estudada, Montanha preferiu manter o que já estava previsto na matriz de referência, uma vez que o mesmo estava aguardando o deferimento da remoção de sua matrícula para outra escola.

Em relação às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2017), documento que consta a matriz curricular de referência, examinamos que apesar de existir na rede estadual escolas de tempo parcial, tempo integral e escolas técnicas, no que se relaciona aos componentes da BNCC, ela se mantém a mesma, não havendo distinção entre uma modalidade de escola e outra.

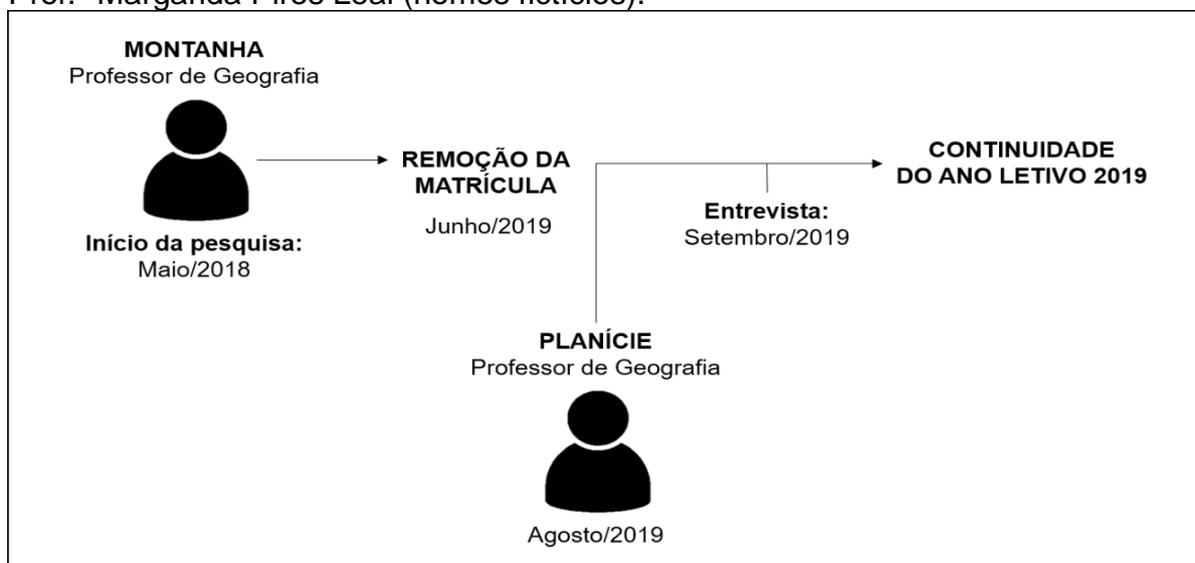
Outro ponto que chamou nossa atenção, é que a referida matriz curricular, até hoje em vigor, é anterior a promulgação da BNCC do Ensino Médio, de 2018, havendo então a necessidade de que o documento estadual passe por uma reformulação, garantido as diretrizes previstas na BNCC.

Com relação aos conteúdos propostos para a Geografia, a matriz curricular estadual, resgata o percurso formativo presente nas *Diretrizes Curriculares Estaduais* (DCE, 2014). A Geografia escolar parte de um estudo dos principais conceitos geográficos e dos elementos terrestres, no primeiro ano do Ensino Médio, para um aprofundamento das questões relacionadas ao Brasil, no segundo ano, e das questões em escala global, como a geopolítica, a economia e as questões ambientais, no terceiro ano desta Etapa de Ensino.

Ao final do primeiro semestre de 2019, diferente do que ocorreu no semestre anterior, não foi constatada nenhuma mudança quanto ao andamento das aulas de Geografia, pois além do momento em que os estudantes procuravam o professor fora do horário de aula regular ou das disciplinas de Estudo Orientado, Montanha não esteve envolvido em nenhuma outra situação que pudesse diferenciar o ensino de Geografia em relação a uma escola de tempo parcial.

Em junho de 2019, antes das férias escolares, Montanha teve sua matrícula removida para outra escola e, em agosto, no início do segundo semestre, outro professor foi designado para lecionar Geografia, a quem passamos a acompanhar, como mostra a Figura 10.

Figura 10. Esquematização da substituição dos professores de Geografia do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal (nomes fictícios).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar de novo neste contexto escolar, Planície<sup>5</sup> envolveu-se em uma nova Disciplina Eletiva, além das aulas do seu componente curricular. Ressaltamos que, o planejamento das atividades escolares ocorreram sempre no início de cada semestre e que, quando houve a vinda do novo professor, voltamos a apresentar os objetivos da pesquisa, contando-nos, felizmente, com a sua disponibilidade em continuar nos acompanhando e de nos ajudar a elaborar o produto da pesquisa desta dissertação.

Assim, com o andamento do segundo semestre de 2019, Planície iniciou a Disciplina Eletiva Entendeu ou quer que eu desenhe?, ministrada em parceria com o docente de Matemática. De acordo com a ementa da Eletiva, disponível no Anexo C, esta disciplina buscou desenvolver o raciocínio lógico-matemático, bem como uma consciência socioambiental, a partir da catalogação de dados e posterior elaboração de gráficos acerca das questões socioeconômicas e ambientais.

De acordo com a ementa da Disciplina Eletiva, o objetivo foi desenvolver habilidades matemáticas e geográficas, empregando para isso, recursos de leitura e análise de mapas, gráficos, tabelas e jogos, favorecendo assim a percepção dos estudantes em relação à interdisciplinaridade entre a Matemática e a Geografia. Além disso, a Disciplina Eletiva apresentava outros, objetivos mais específicos, tais como:

1. Incentivar o estudante à realização de pesquisas, sobre as principais questões socioeconômicas da atualidade, especialmente saúde, educação e renda;
2. Instigar o aluno a considerar o meio ambiente em sua totalidade, nos seus aspectos naturais, tecnológicos, sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, morais, éticos e estéticos;
3. Utilizar as atividades de pesquisa e catalogação de dados com a finalidade educativa e de diversificação de métodos para produção de conhecimentos, ressaltando as atividades práticas e as experiências pessoais de forma interdisciplinar;
4. Estimular a socialização trabalho em equipe, vivência ambiental e consciência cidadã;
5. Conhecer todo processo de produção de gráficos;
6. Valorizar o trabalho em grupo;
7. Fomentar o desenvolvimento de um raciocínio lógico-matemático;
8. Desenvolver estudos de acordo com os focos de interesses relacionados aos seus Projetos de Vida (CARDOSO MELO e PINSSON, 2019, p.01).

Esses objetivos específicos foram desenvolvidos tendo o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, como local privilegiado para as análises realizadas pelos estudantes. Conforme a ementa da Disciplina Eletiva, o espaço geográfico teve destaque, pois, no decorrer das aulas, ele foi compreendido em sua totalidade, considerando os fenômenos que ali ocorrem para a realização das análises

---

<sup>5</sup> Para representar o novo professor de Geografia optamos por substituir seu verdadeiro nome para uma outra terminologia trabalhada pela Geografia que pudesse o representar, resguardando sua identidade, assim como foi feito com os demais sujeitos do corpo pedagógico da escola.

matemáticas e geográficas, dos aspectos naturais, tecnológicos, sociais, econômicos, históricos e políticos.

Os estudantes foram incentivados e levados a realizarem pesquisas quantitativas e qualitativas sobre questões como a Saúde, Economia e Educação, de modo que pudessem favorecer o desenvolvimento das habilidades lógico-matemáticas e geográficas. Por sua vez, a eletiva Entendeu ou quer que eu desenhe? apresentou um conjunto mais específico de habilidades e competências, sendo elas:

1. Desenvolver a capacidade de planejamento e o compartilhamento de experiências, a partir do trato com a catalogação de dados;
2. Estimular a curiosidade por meio da pesquisa bibliográfica;
3. Utilizar o trabalho de elaboração de gráficos e tabelas como instrumento de desenvolvimento de valores como responsabilidade e perseverança, desenvolvendo assim um autoconhecimento e espírito gregário;
4. Fomentar o desenvolvimento de habilidades como esforço e proatividade (CARDOSO MELO; PINSSON, 2019, p.02).

Essas competências e habilidades relacionaram-se ao desenvolvimento de capacidades de planejamento e compartilhamento de experiências, do estímulo à pesquisa e curiosidade, da habilidade em elaborar e interpretar gráficos e tabelas, do desenvolvimento de valores como responsabilidade e perseverança, bem como do autoconhecimento e da proatividade dos estudantes.

Atendo-nos à Geografia, sinalizamos que a Disciplina Eletiva Entendeu ou quer que eu desenhe? apresentou como proposta o aprofundamento dos assuntos relacionados ao IDH e aos aspectos populacionais, como sexo, idade, expectativa de vida, problemas ambientais e climogramas. A metodologia empregada relacionou-se com aulas expositivas, acompanhadas de exercícios de fixação, associados às questões reais da vivência dos estudantes, além disso, ocorreriam aulas práticas, para a elaboração de gráficos e tabelas.

A apresentação aos estudantes da eletiva Entendeu o quer que eu desenhe? ocorreu, assim como é definido, no dia do feirão das eletivas. O espaço escolhido para a sua demonstração foi em uma das salas de aula, como mostra a Figura 11. A opção por esse espaço se deu em decorrência da necessidade e do uso de aparelho de projeção de *slides* que representaram os conteúdos e a programação da disciplina.

Figura 11. Feirão das disciplinas eletivas do 2º semestre de 2019, CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Além de projeção, foi utilizado um globo terrestre e um cavalete para a exposição dos conteúdos pré-programados de Geografia e Matemática que seriam abordados pela eletiva. As aulas ocorriam nos últimos horários das terças-feiras e, assim como observado anteriormente, a eletiva foi conduzida com uma alternância semanal entre os professores, utilizando frequentemente a sala de aula para o desenvolvimento da disciplina.

Ao final da Disciplina Eletiva, como em todo final de semestre, foi organizado um evento de culminância. Neste momento os estudantes apresentaram aos seus pares discentes o que haviam desenvolvidos ao longo de eletiva. Na disciplina Entendeu ou quer que eu desenhe? foi elaborado uma apresentação teatral a respeito da questão agrária que ocorre na Amazônia, representando os conflitos existentes entre a expansão agrícola e as comunidades tradicionais indígenas.

A escolha pelo teatro partiu dos estudantes, pois acharam que esse tipo de apresentação prenderia muito mais a atenção de seus colegas, sendo ela um diferencial em relação às demais. Na figura 12, a seguir, podemos visualizar os estudantes se preparando para o momento da culminância das eletivas:

Figura 12. Apresentação teatral do evento de culminância da disciplina eletiva “Entendeu ou quer que eu desenhe?”, CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Por fim, como examinado no outro semestre, a Disciplina Eletiva não gerou uma nota final no histórico escolar dos estudantes, porém foi atribuída uma pontuação, de zero a cinco, respeitando os critérios de avaliação presentes na ementa da disciplina, como assiduidade, conduta durante a realização da eletiva, habilidades, responsabilidade, autonomia, participação e solidariedade. A eletiva foi encerrada na segunda semana de dezembro, antecedendo as recuperações finais. Durante a primeira semana de 2020 foram realizadas as avaliações finais e o conselho de classe, bem como a reunião de pais, dando fim ao ano letivo de 2019.

Considerando os semestres observados, indicamos que as Disciplinas Eletivas foram os momentos, novamente, mais significativos para o ensino de Geografia, dados às possibilidades oferecidas pelo modelo pedagógico adotado pela escola. Ressaltamos que estas oportunidades não são restritas à área de Geografia, mas também aos outros componentes curriculares, uma vez que, praticamente todos os professores, dos mais diferentes componentes curriculares, estiveram envolvidos em alguma eletiva correlata à sua respectiva área.

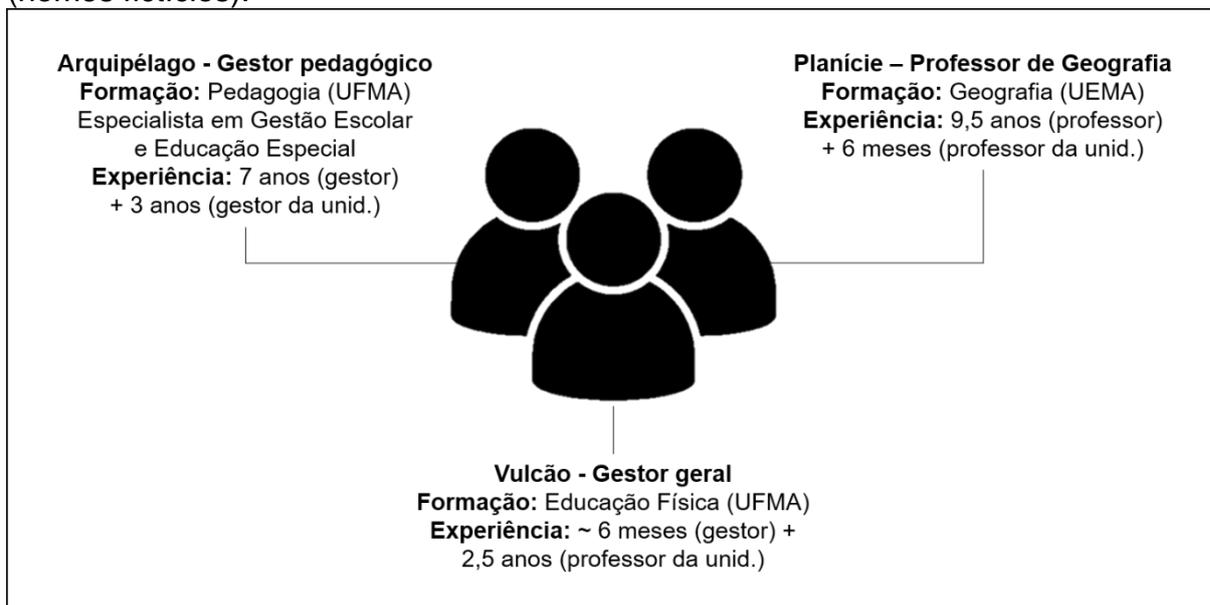
Considerando nossas observações não participantes, indicamos também que o Estudo Orientado foi outro espaço que possibilitou momentos especializados para que os estudantes realizassem as atividades propostas por Montanha e Planície. A respeito disso, os docentes da escola podem dispor da carga horária do Estudo Orientado para indicar exercícios complementares às atividades desenvolvidas em suas aulas. Lembramos que, como apontado na terceira seção, o Estudo Orientado é uma disciplina que integra a parte diversificada do currículo das escolas de tempo integral, destinado à realização de atividades de estudos.

Nas escolas de tempo integral os professores desenvolvem as suas jornadas de trabalho de maneira integral, permanecendo na unidade por oito horas diárias. Nesse sentido, a presença do professor de Geografia no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal mostrou-se como um diferencial em relação ao modelo pedagógico, frente às demais escolas de tempo parcial. Observamos que muitos estudantes procuraram Montanha e Planície fora do horário específico de suas aulas, resolvendo dúvidas, conversando e entregando atividades.

Ainda nesta experiência, acrescentamos como possibilidade ao ensino da Geografia, os momentos oportunizados durante o desenvolvimento do produto final desta pesquisa, a saber, um roteiro de Estudo do Meio no Parque Estadual da Lagoa da Jansen, em São Luís. Com a participação de Planície e dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, o emprego do produto final da dissertação, incrementou o contato deles com as questões geográficas, visto que os estudantes estiveram envolvidos com as temáticas da Geografia para além da carga horária previstas do componente curricular, das de Disciplinas Eletivas e até mesmo do Estudo Orientado.

Ainda no decorrer da nossa pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com o corpo pedagógico do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal (Figura 13). O roteiro de perguntas feitas foi elaborado no intuito de expor o entendimento dos sujeitos envolvidos a respeito do modelo pedagógico adotado pela escola, bem como do papel do componente curricular de Geografia nesse contexto. Os roteiros das entrevistas estão disponíveis nos Apêndices B, C e D que, respectivamente, referem-se a Vulcão, Arquipélago e a Planície.

Figura 13. Identificação do corpo pedagógico do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal (nomes fictícios).



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 6, a seguir, mostra a primeira das entrevistas semiestruturadas realizadas com o corpo pedagógico do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal. Iniciamos com Vulcão, Gestor Geral e responsável pela escola há pouco menos de seis meses, tendo começado as suas atividades em agosto de 2019, em substituição ao antigo gestor, que foi removido para outra escola da rede estadual. Formado em Educação Física, Vulcão nos disse que, apesar de estar na gestão geral há pouco tempo, era professor da instituição, tendo acompanhado toda a implementação do modelo de tempo integral na escola, que em fevereiro de 2019 havia completado três anos.

Quadro 6. O modelo pedagógico da escola de tempo integral na visão dos sujeitos da pesquisa.

<b>Vulcão</b>
<p><b>Quais os desafios encontrados na implementação do modelo de tempo integral na escola?</b></p> <p><i>“A escola não apresenta grandes desafios com esse modelo... tenho percebido que à medida que os alunos vão se acostumando e compreendendo a dinâmica da escola, os problemas vão ficando cada vez menores. Por exemplo, os alunos do 1º Ano, que por virem de um modelo de escola de tempo parcial... do modelo tradicional, às vezes apresentam certa relutância em se adaptarem a permanência na unidade durante o dia todo. Outra situação é em relação ao estranhamento de o porquê estudar certas disciplinas da parte diversificada, como o Estudo Orientado, Projeto de Vida, Práticas de Laboratórios e as Disciplinas Eletivas. Como eles vieram de uma escola onde não existia essas disciplinas, leva um tempo para eles se acostumarem. Mas, isso acontece apenas nos seis primeiros meses, depois eles já se adaptam com tranquilidade.”</i></p>

(Continuação)

**Que critérios são levados em conta para o planejamento das atividades pedagógicas da escola de tempo integral?**

*“Acredito que o modelo pedagógico adotado pela escola é muito importante pra nós, ele serve como um norte a ser seguido por toda a escola, desde professores, estudantes e até os funcionários”. Ao mesmo tempo em que permite a criatividade e a comunicação, ele nos une, evitando que a gente se desvie dos objetivos que a escola almeja alcançar. Além disso, semanalmente tenho reuniões com os Líderes de Turma, com os funcionários, o Gestor Pedagógico e os Coordenadores de Área. Nessas reuniões, nós nos alhamos em relação às demandas da escola e os direcionamentos vindas da Secretaria de Educação. “Além disso, semanalmente, cada professor Coordenador de Área se reúne com os outros professores, para discutirem as estratégias e ações pedagógicas daquela semana.”*

**Considerações a respeito dos professores com a escola de tempo integral.**

*“Não tenho problemas com os meus professores... a equipe aqui da escola é muito parceira, tem ótima formação e são bastante empenhados... unidos, com o mesmo objetivo: a aprendizagem. O único ponto que percebo é que, assim como os alunos, no início, há certo estranhamento por parte de novos professores em relação ao modelo da escola, como por exemplo, a Pedagogia da Presença e a permanência integral na escola. Mas também é algo rápido e passageiro.”*

#### Arquipélago

**Quais os impactos positivos ou negativos em relação à coordenação pedagógica da escola de tempo integral?**

*“A coordenação pedagógica da escola de tempo integral é bem diferente das tradicionais. Aqui são muitas as demandas... de grande complexidade, pois não é apenas orientar o planejamento escolar. Vejo que aqui, assumo atribuições diferenciadas, como a de fazer uma ponte... um elo entre a família e a escola, entre a gestão, os professores e a equipe de apoio, além de prover a formação continuada docente, realizar o atendimento pedagógico e etc., sempre visando resultados e o êxito do modelo pedagógico.”*

**Como a escola se organiza para o desenvolvimento da parte diversificada do currículo?**

*“O planejamento ocorre semanalmente e de maneira específica... cada professor se reúne com os colegas da sua área de conhecimento, linguagens, biológicas e humanas. O professor de Geografia se reúne com os de História, Sociologia e Filosofia. Esse planejamento em área serve justamente para facilitar a interdisciplinaridade e integrar cada vez mais as disciplinas... Inclusive pensando em como inserir a parte diversificada em cada componente curricular. Dessa forma, o planejamento conduzido por um professor que conhece melhor as necessidades da área, faz com que a equipe atinja mais fácil os resultados exitosos.”*

#### Planície

**Existe um programa ou plano de formação continuada para os professores que atuam na escola de tempo integral?**

*“Eu acho que existe, porém até no momento não fiz nenhuma... mas eu sou relativamente novo na escola... comecei em agosto, talvez seja por isso que ainda não tenha participado de nenhuma formação desse tipo ainda.”*

**Qual a sua concepção da escola de tempo integral?**

*“Na minha concepção, eu vejo que a escola de tempo integral deve preparar os alunos para o mundo contemporâneo... preparar os alunos para a vida acadêmica, para o mercado de trabalho... das diferentes formas possíveis.”*

(Continuação)

**O que motivou o seu ingresso nessa escola de tempo integral?**

*“Eu acredito que agora é a hora das escolas de tempo integral. A tendência é que mais alunos passem a estudar em escolas de tempo integral... então, como eu gosto de desafios, quero sempre me envolver em novos projetos, resolvi ingressar em uma escola desse tipo para conhecer melhor as suas características... a sua dinâmica.”*

**Como é o planejamento das aulas de Geografia na escola de tempo integral?**

*“Eu faço o planejamento quase que diariamente... eu monto as aulas para a semana e à medida que vou dando aulas, vou fazendo as adequações necessárias. Aqui também, a cada 15 dias, são realizadas reuniões por área... no meu caso Ciências Humanas... nesses momentos fazemos o alinhamento dos conteúdos e o planejamento das atividades que possam ser desenvolvidas em conjunto.”*

Como observamos no Quadro 6, quando perguntado sobre os principais desafios encontrados pela escola na implementação do modelo de tempo integral, Vulcão apontou que os desafios estão relacionados principalmente a mudança de hábito dos estudantes, considerando, por exemplo, ficar em horário integral na escola. Além disso, indicou que há um estranhamento, especialmente dos novos estudantes, que saem de uma escola de tempo parcial para uma de tempo integral, quanto às disciplinas da parte diversificada do currículo, como as de Estudo Orientado, Projeto de Vida, Prática de laboratório e das Disciplinas Eletivas, ocorrendo frequentemente certo questionamento de o porquê estudá-las. Apesar disso, segundo ele, esses problemas ficaram concentrados especialmente no 1º Ano do Ensino Médio e que as questões são sanadas à medida que os estudantes vão se adaptando ao modelo pedagógico.

Com relação ao ensino e as práticas de planejamento na escola, Vulcão disse acreditar que o modelo pedagógico adotado é importante e fundamental a todos, visto que serve como um norteador na escola, seja para os estudantes, professores e equipe de apoio, facilitando a comunicação, endossando a criatividade, sem desviar dos objetivos que a escola almeja alcançar. Dessa forma, assim como sugere o modelo adotado na escola, os momentos de planejamento das atividades ocorrem semanalmente, abastados de diálogos dele com os estudantes líderes de turma, com o Gestor Pedagógico, com os professores coordenadores de áreas e com os funcionários, bem como entre os próprios professores e coordenadores, estudantes e etc.

A respeito dos desafios concernentes à lida com os professores, Vulcão nos disse que, assim como os estudantes, inicialmente houve um estranhamento por parte dos novos docentes em relação ao modelo, ocorrendo um período de adaptação aos princípios e metodologias previstas, tais como a Pedagogia da Presença e do tempo de trabalho integral, todavia, esses desafios foram rápidos e passageiros, sendo o corpo docente muito unido, com o mesmo objetivo: a aprendizagem.

Depois de efetuado esse momento com Vulcão, realizamos a entrevista com o Arquipelago, Gestor Pedagógico do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, graduado em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar e Educação Especial, tendo cerca de dez anos de experiência em coordenação pedagógica, sendo três desses anos na escola analisada.

Como apontado por Arquipelago, os desafios relacionados à coordenação pedagógica na escola de tempo integral são agravados por serem de grande complexidade, pois seu trabalho está além de orientar o planejamento escolar, a gestão deste tipo de unidade. Para isso, é necessário que se assumam atribuições diferenciadas, como o de efetivar e fortalecer o elo entre a família e a escola, entre a gestão e os professores e equipe de apoio, também contribuir ativamente para o provimento da formação docente, atendimento pedagógico etc., sempre visando qualidade nos resultados e o êxito do modelo pedagógico.

Além disso, quando perguntado a respeito de como ocorre o planejamento na escola, Arquipelago indica que é realizado semanalmente e de maneira específica para cada área do conhecimento, nos quais cada professor se reúne com os seus pares, sejam eles das áreas de Linguagens, Ciências Exatas e da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais, para realizar e refletir de maneira interdisciplinar e integrada, a fim de incluírem em seus planejamentos a porção diversificada do currículo.

Na sua visão, a forma do planejamento por área contribui para o sucesso das atividades, visto a contribuição de atores importantes do ambiente escolar, a saber, o coordenador de área, que conhece melhor as demandas de cada uma das áreas do conhecimento e seus respectivos professores responsáveis pelas disciplinas.

Vemos também que, de acordo com o Arquipelago, apesar de o planejamento ocorrer semanalmente, nem sempre há encontros ou reuniões efetivamente entre os professores, pois o momento de planejamento inclui um tempo destinado ao lançamento das aulas e avaliações no sistema estadual virtual, ao incremento das

formações pedagógicas docentes e ao planejamento ou execução de outras atividades específicas de cada um de seus componentes curriculares.

Por fim, dialogamos com Planície, o professor de Geografia. Licenciado em Geografia, leciona há cerca de seis meses na escola, tendo uma experiência de 10 anos de magistério, na rede estadual de ensino. Recordamos que este é o novo professor, que substituiu Montanha, em agosto de 2019.

Indagamos acerca da existência de algum plano de formação continuada para os professores que atuam na escola de tempo integral e se haveria algum plano específico para o componente curricular de Geografia. Planície apontou que acredita existir algum tipo de formação neste sentido, porém, não havia realizado até o momento nenhuma formação oferecida pela SEDUC, talvez, como indicado, por ter iniciado suas atividades na escola recentemente.

Ao longo da entrevista, foi questionado sobre sua visão/concepção de escola de tempo integral. A seu ver, esse modelo deve preparar os estudantes para o mundo contemporâneo, quer para a academia, quer para o mercado de trabalho, das mais diferentes formas possíveis. Aliás, de acordo com o professor, as escolas de tempo integral são cada vez mais importantes no cenário educacional, fato que atraiu sua atenção para lecionar em uma escola neste modelo. Segundo ele, a tendência é de que cada vez mais alunos passem a estudar em escolas de tempo integral.

Considerando o exposto e realizando pontos e contrapontos nas falas do corpo pedagógica do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, notamos que a partir das indicações de Vulcão, Arquipélago e Planície, o modelo pedagógico adotado na escola é o principal diferencial no contexto educacional atual. Ao acompanhar suas falas, percebemos o destaque, por exemplo, da interdisciplinaridade favorecida pelo modelo, que fica claro nas sinalizações positivas quanto aos planejamentos por área do conhecimento, favorecendo projetos, atividades correlatas e um alinhamento entre os professores de cada uma das áreas do conhecimento.

Ainda em suas falas, observamos que, especialmente, Arquipélago e Planície indicam a Parte Diversificada do currículo, prevista no modelo pedagógico adotado pelo CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, como um fator importante para o sucesso escolar, de modo que, de acordo com eles, a atenção dos estudantes é atraída, quando trabalhado conteúdos e assuntos de seus interesses.

As Disciplinas Eletivas, de Prática de Laboratório, Projeto de Vida, Pós-Médio e Estudo Orientado, foram indicadas por Vulcão, Arquipélago e Planície como

possibilidades e alternativas aos componentes curriculares, que integram a BNCC, agregando um horário maior, mais flexível e interdisciplinar, sendo um dos grandes diferenciais da escola de tempo integral.

Os pontos observados nas falas de Vulcão, Arquipélago e Planície, tais como o destaque ao planejamento por área de conhecimento e as potencialidades da parte diversificada do currículo, especialmente as Disciplinas Eletivas, corroboram com o que foi discutido na segunda seção desta dissertação, no sentido de que, assim como apontam autores como Gonçalves (2006), Gadotti (2009) e Moll (2009), os projetos de escolas de tempo integral no contexto brasileiro buscam trazer um caráter inovador ao ensino, o qual a ampliação da jornada escolar é mesclada com atividades diferenciadas, visando superar a fragmentação e o estreitamento curricular.

O Quadro 7, a seguir, mostra as entrevistas semiestruturadas realizadas com o corpo pedagógico do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, sendo as respostas agrupadas de maneira a constituir um panorama de suas visões em relação ao ensino de Geografia no contexto de uma escola de tempo integral.

Quadro 7. O ensino de Geografia na escola de tempo integral na visão dos sujeitos da pesquisa.

<b>Vulcão</b>
<p><b>Qual o número de professores de Geografia e sua formação na escola de tempo integral.</b></p> <p><i>“A disciplina de Geografia é ministrada pelo professor específico... formado na área. Temos apenas um único professor de Geografia na escola até agora... mas também a nossa demanda não é tão alta... a carga horária dele, que é de 40h, é suficiente pra suprir a necessidades das nossas turmas.”</i></p>
<b>Arquipélago</b>
<p><b>Como ocorre o processo de planejamento das atividades pedagógicas do componente curricular de Geografia na escola de tempo integral?</b></p> <p><i>“O planejamento ocorre semanalmente para integrar as disciplinas afins. Porém nem sempre há encontros ou reuniões efetivamente entre os professores. Nos dias que isso não ocorre, o tempo do planejamento é destinado à atualização do SIAEP, lançamento das aulas, das notas, presenças e faltas no sistema. O tempo do planejamento pode ser usado também para que cada professor possa planejar as suas aulas da semana ou executar outras atividades específicas de cada um dos componentes curriculares.”</i></p> <p><b>Na sua visão, como o componente curricular de Geografia pode ser aproveitado, considerando o modelo de escola de tempo integral adotado?</b></p> <p><i>“A Geografia facilita a articulação e a interdisciplinaridade entre diversos componentes curriculares. Ela estuda um pouco da História, da Sociologia, Clima, Vegetação e relevo... bem abrangente né! Nesse sentido ela pode ser trabalhada a partir das disciplinas da parte diversificada, por exemplo, o professor de Estudo Orientado pode realizar atividades propostas pelo professor de Geografia, ele só não pode usar esse horário para dar aula específica dessa disciplina... não pode.”</i></p>

(Continuação)

*deixar de orientar o estudo para só trabalhar a Geografia. Agora, nas Disciplinas Eletivas o professor de Geografia poderá ter maior flexibilidade para trabalhar os conteúdos que envolvem a sua disciplina*

### Planície

**Existe um programa ou plano de formação específico para o componente curricular de Geografia na escola de tempo integral?**

*“Como lhe disse, eu acredito que seja oferecido algum tipo de formação pela Secretaria de Educação... mas até o momento não realizei nenhuma.”*

**Quais experiências ocorridas você destacaria como importantes na formação dos estudantes em Geografia?**

*“Sem dúvida são as Disciplinas Eletivas... Nas Disciplinas Eletivas a gente tem mais flexibilidade, podemos trabalhar os assuntos com mais calma... por meio de temas que prendam a atenção dos alunos... Isso deve ocorrer porque as matrículas pra essas disciplinas são optativas, então só se matricula, quem tem interesse por aquele assunto. Vejo também que nas Disciplinas Eletivas, os alunos são mais participativos... a participação é excelente! A proximidade entre os assuntos gera uma afinidade e conseqüentemente uma maior participação.”*

**Como é o planejamento das aulas de Geografia na escola de tempo integral?**

*“Eu faço o planejamento quase que diariamente... eu monto as aulas para a semana e à medida que vou dando aulas, vou fazendo as adequações necessárias. Aqui também, a cada 15 dias, são realizados reuniões por área... no meu caso Ciências Humanas... nesses momentos fazemos o alinhamento dos conteúdos e o planejamento das atividades que possam ser desenvolvidas em conjunto.”*

**Você costuma utilizar a metodologia de Estudo do Meio como ferramenta didática nas aulas de Geografia?**

*Apesar de gostar muita da técnica de Estudo do Meio... de realizar o trabalho de campo com os alunos, o principal problema em fazer isso é o quantitativo de alunos e a disponibilidade de horários... Na escola de tempo integral, nós temos as Disciplinas Eletivas e nesses horários fica mais fácil sair da escola com os alunos... de organizar o horário escolar para que isso aconteça. Esses tempos atrás o professor de Sociologia, na Disciplina Eletiva que ele participa, levou os alunos para estudar questões sociais em Raposa... para que isso acontecesse a Gestão Pedagógica organizou os horários pra não atrapalhar as outras disciplinas do dia. No início do ano, na outra escola que eu trabalhava, fomos pra uma visita técnica no laboratório de climatologia da UEMA... percebo que isso é muito proveitoso!”*

De acordo com Vulcão, o ensino da Geografia no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal é ministrado pelo professor específico, graduado na área. A escola dispõe de um único professor de Geografia, com uma carga horária de 40 horas semanais, ministrando aulas para dez salas, sendo a sua carga horária suficiente para suprir a demanda de duas aulas semanais em cada uma das turmas, totalizando 20 aulas semanais.

Para Arquipélago, o ensino de Geografia inicia-se no planejamento escolar realizado semanalmente e de maneira específica para cada área do conhecimento, nas quais cada professor se reúne com os seus pares, sejam elas das áreas de

Linguagens, Ciências Exatas e da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais, para realizar e refletir de maneira interdisciplinar e integrada, a fim de incluírem em seus planejamentos a porção diversificada do currículo.

Ao ser questionado a respeito de sua percepção sobre as potencialidades do modelo de escola em tempo integral no que se refere o ensino de Geografia, como mostra o Quadro 7, Arquipelago disse acreditar que a Geografia facilita a articulação interdisciplinar entre os diversos componentes curriculares, especialmente no tocante a Parte Diversificada do currículo, pois as temáticas da Geografia são abrangentes e, em maior ou menor grau, respeitando as singularidades de cada uma das disciplinas, pode ser desenvolvida e trabalhada a partir de cada uma delas.

Com o professor de Geografia, Planície relatou que o planejamento das atividades ocorre diariamente, montando as aulas para a semana e que, a cada quinze dias, são realizados reuniões por área de conhecimento, em seu caso, junto aos demais professores de Ciências Humanas e Sociais. As reuniões ocorrem e servem para alinhar conteúdos afins com os demais professores de História, Filosofia e Sociologia. Além disso, o planejamento por área serve para pensar sobre outras atividades que, por ventura, possam ser realizadas em conjunto.

Quando perguntado sobre quais experiências ele destacaria como mais importantes na formação dos estudantes na área de Geografia, considerando o modelo pedagógico da escola, vemos no Quadro 7, a indicação das Disciplinas Eletivas como uma forma eficiente de desenvolver o conteúdo da Geografia, de maneira mais flexível, com mais calma e por meio de assuntos que prendam a atenção dos estudantes, uma vez que a matrícula nas eletivas é optativa.

A participação dos estudantes nas Disciplinas Eletivas é, por exemplo, um dos motivos pelos quais Planície avaliou como excelente a participação dos estudantes nas atividades que envolvem o componente curricular de Geografia, pois, de acordo com ele, a proximidade entre os assuntos diversificados e o conteúdo regular traz afinidade e conseqüentemente, mais participação nas aulas.

Quando perguntado se Planície costumava utilizar a metodologia de Estudo do Meio como ferramenta de ensino nas aulas de Geografia. Nesta oportunidade ele expôs os empecilhos a sua aplicação, visto o quantitativo de estudantes e as questões de horário das outras disciplinas. Contudo, o professor apontou a possibilidade de explorar esta metodologia durante as Disciplinas Eletivas, em decorrência da flexibilidade de tempo e de conteúdo que elas possibilitam. Ele ressalta ainda que

durante as Disciplinas Eletivas é oportuno realizar experiências fora da escola, como por exemplo, cita uma recente visita ao município da Raposa - MA, na região metropolitana de São Luís, para estudar questões sociais da região realizadas pelo professor de Sociologia.

Considerando o exposto e realizando pontos e contrapontos nas falas do corpo pedagógica do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, notamos que a partir das indicações de Vulcão, Arquipélago e Planície, quanto às possibilidades do ensino de Geografia e as discussões realizadas na terceira seção da dissertação, examinamos que, como apontam Cavalcanti (2002), Pimenta e Carvalho (2008), Martins Junior e Martins (2008) e Suertgaray (1997), a interdisciplinaridade é um fator que favorece o componente curricular em destaque, visto que a essência dos conhecimentos geográficos é diversa e se vale de múltiplas para compreender o espaço geográfico.

A perspectiva do ensino de Geografia por meio de projetos, oficinas e outras atividades dinâmicas e interdisciplinares podem, de acordo com os autores supracitados, atrair a atenção dos estudantes, os quais poderão, por meio desses instrumentos, desenvolver operações mentais de conceituação, comparação, análise e síntese, indo além das apresentações formais de novos conteúdos.

Aliás, concordando com Santos (2011) a contemporaneidade, marcada pelo dinamismo das transformações, requer o desenvolvimento de criticidade e criatividade para a construção dos conhecimentos próprios, bem como para a realização de ações que colaborem com a transformação social.

## 5 ROTEIRO DE ESTUDO DO MEIO NO PARQUE ESTADUAL DA LAGOA DA JANSEN

As análises, discussões e observações feitas ao longo da dissertação subsidiaram a nossa intervenção pedagógica no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal que resultou em um Prospecto Pedagógico Geográfico, contendo um roteiro de Estudo do Meio para estudantes do Ensino Médio. Nesse produto, há a indicação de uma localidade da capital São Luís, o Parque Estadual da Lagoa da Jansen, com os respectivos temas, conteúdos, assuntos geográficos e devidas contextualizações, que ali poderão ser trabalhados, aproveitando-se das potencialidades de sua paisagem cultural e natural. A escolha do espaço e dos temas trabalhados ocorreu com a participação de Planície, que nos ajudou nessa transposição didática entre o conteúdo abordado em sala de aula e o que poderia ser desenvolvido fora dela.

A escolha pela elaboração de um roteiro de Estudo do Meio ocorreu em virtude de, como indicam autores como Balzan (2002), Feltran e Filho (2003) e Pontuschka et al. (2007), a metodologia proporcionar aos estudantes aprendizagens mais significativas e perto de suas vidas, levando-os a um contato direto com a realidade estudada, seja ela natural e/ou social. O Estudo do Meio tem contribuído para o fortalecimento da autonomia das instituições escolares e dos professores, pois é uma alternativa às políticas e propostas vindas das secretarias de Educação, podendo o professor desenvolver seus saberes profissionais para além dos engessados materiais didáticos.

Para Feltran e Filho (2003), o Estudo do Meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar, envolvendo a pesquisa e o ensino, sendo ela uma ferramenta a mais para a busca por alternativas que evitem a compartimentalização do conhecimento escolar e a excessiva segmentação do trabalho docente. Assim:

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos. (LOPES & PONTUSCHKA, 2009, p.174).

Relacionando o Estudo do Meio com o ensino da Geografia, Pontuschka (2004) indica que ele é um método didático fundamental para o componente curricular, pois

possibilita aos estudantes e professores uma melhor compreensão da totalidade do espaço geográfico, cuja complexidade e dinamicidade dificilmente poderá ser apreendida no ambiente restrito da sala de aula.

Em virtude disso, ressaltamos uma relação entre o Estudo do Meio e o modelo pedagógico adotado pelo CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, pois de certo modo ambas se integram e se inter-relacionam, uma vez que, buscam fortalecer a autonomia dos estudantes para que eles possam aprender a aprender, de modo a continuar se aperfeiçoando mesmo após o fim da escola, desenvolvendo não apenas a sua dimensão cognitiva, mais também suas outras potencialidades, sociais, culturais, físicas e emocionais, fortalecendo seus laços de solidariedade e colaboração com a comunidade.

Para a elaboração do Prospecto Pedagógico Geográfico utilizamos como fundamentação teórica um passo a passo proposto por autores como Zabala (2002) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), que refletiram sobre essa metodologia de ensino e indicaram a existência de aproximadamente seis etapas significativas para a sua constituição.

O primeiro momento indicado pelos autores supracitados é o de uma reflexão sobre a prática pedagógica existente na escola, por meio de uma crítica a compartimentalização do conhecimento, para que se assuma a prerrogativa de ações interdisciplinares para a leitura do fenômeno a ser estudado. Nesta etapa, de acordo com os autores, devem ser levantados os possíveis locais a serem pesquisados, discutidos e visitados, bem como a escolha de qual deles melhor atende aos objetivos dos componentes curriculares.

Durante nossa pesquisa, como examinamos nas observações não participantes e no roteiro de entrevista realizado com o corpo pedagógico, percebemos que tanto a escola, quanto Montanha e Planície assumiam essa postura interdisciplinar, contrária a compartimentalização do conhecimento. O próprio modelo pedagógico adotado pela escola refletiu esta perspectiva por meio, por exemplo, do planejamento por área de conhecimento e pelas Disciplinas Eletivas, que apresentaram como prerrogativa a interdisciplinaridade e o envolvimento de docentes dos diversos componentes curriculares para a sua realização.

Assim, para a constituição do Prospecto Pedagógico Geográfico foi estabelecido a partir de nossas conversas com Planície que desenvolveríamos o roteiro de Estudo do Meio no Parque Estadual da Lagoa da Jansen, em virtude de

avaliarmos naquela área grandes potencialidades para se trabalhar questões como a Paisagem, a Vegetação e alguns outros elementos da Geografia urbana, tais como a especulação imobiliária, as atividades econômicas e a poluição ambiental, conteúdos previstos para o 1º ano do Ensino Médio.

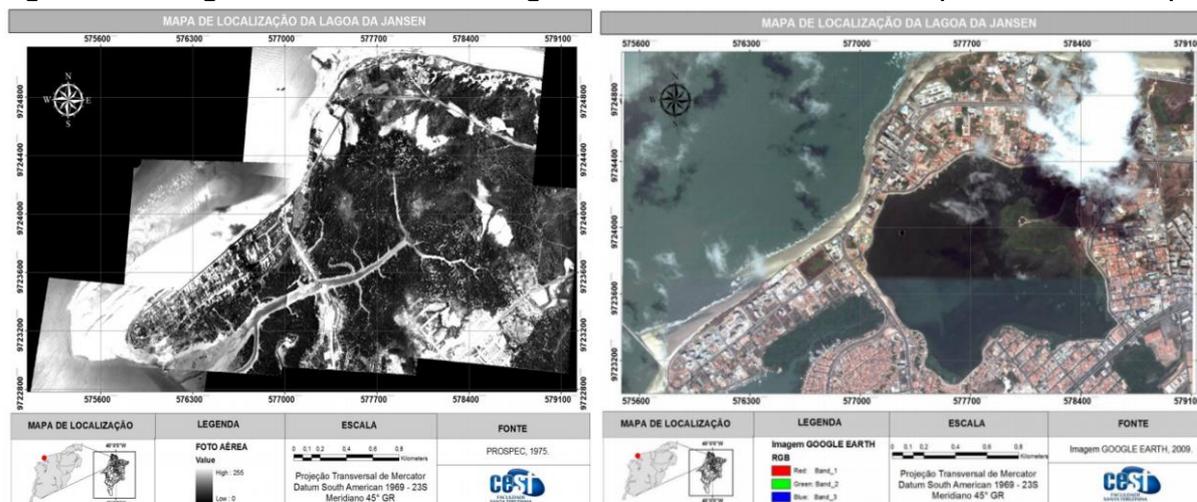
Destacamos que para a realização do produto, além de termos nos reunidos com a gestão pedagógica, a fim de definir as datas e as condições para a saída dos estudantes, sempre antes das aulas definíamos com Planície os pontos a serem abordados, pertinentes a cada etapa de elaboração do roteiro de Estudo do Meio.

Depois de estabelecido a premissa interdisciplinar e a localidade do roteiro de Estudo do Meio, Planície realizou junto aos estudantes do 1º ano uma contextualização de alguns dos objetivos do Estudo do Meio, tais quais os apontados por Cavalcanti (2002, p.35):

Permite observar *in loco* os conteúdos e temas trabalhados pela Geografia; Observar o espaço geográfico e as atividades que ali se desenvolvem; Desenvolve a capacidade de observação e análise dos estudantes; Propicia o desenvolvimento de uma visão integrada dos aspectos comumente tratados de modo separado no ensino da Geografia; Propiciar a comparação, a identificação e as semelhanças existentes entre as Paisagens; Permitir uma perspectiva ambiental sobre o espaço geográfico, buscando soluções aos problemas ambientais.

Após a sensibilização inicial, Planície apresentou por meio de um *data-show* a área de estudo, utilizando o artigo *Análise multitemporal do uso e ocupação do solo na Lagoa da Jansen* (2014), valendo-se de imagens de satélite (Figura 14):

Figura 14. Imagens de satélites da Lagoa da Jansen em diferentes períodos de tempo.



Fonte: MASULLO, Yata Anderson Gonzaga et al. 2014 (adaptado pelos autores).

Nesse artigo, os autores apresentam uma série histórica de imagens de satélites, para exemplificar as mudanças pela qual havia passado a localidade, facilitando a visualização dessas transformações geográficas.

Em um segundo momento, ainda nessa aula, Planície iniciou, como indicam Cavalcanti (2002), Zabala (2002) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a preparação prévia do roteiro de Estudo do Meio. Definiu-se, por exemplo, o que seria realizado ao longo do trajeto, utilizando para isso o auxílio de plantas e mapas para o reconhecimento da área, bem como de algumas outras publicações, especialmente de notícias vinculadas em sites a respeito da localidade, para a realização de reflexões a respeito do que seria observado ao longo do percurso.

Destacamos que nesse segundo momento, Planície indicou aos estudantes quais eram os conteúdos previstos a serem abordados ao longo do roteiro: Paisagem, Vegetação e Geografia urbana. Esses assuntos já tinham sido vistos pelos estudantes no bimestre anterior. Além disso, o professor sugeriu algumas paradas que, assim como os conteúdos abordados, havíamos previamente discutido. As paradas sugeridas foram: Praça do Batalhão de Política Turística (BPTour), para observar as questões da poluição e da pesca artesanal, a Praça da lagoa, para as questões relacionadas a Geografia urbana (especulação imobiliária e atividades econômicas) e, por fim, o Mirante da Lagoa, para que observassem a Paisagem e a Vegetação.

Ressaltamos que na aula introdutória é oportuno que os estudantes indiquem sugestões que possam enriquecer o roteiro de Estudo do Meio. Aliás, esta situação é definida por autores como Cavalcanti (2002), Zabala (2002) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), como a terceira etapa para a elaboração do Estudo do Meio, onde deve ocorrer a:

Consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado estudo do meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino; Verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências; Levantamento dos sujeitos sociais a ser contatados para as entrevistas; Observações a serem feitas nos diferentes lugares arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes; Compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo mediante as visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no projeto; Coleta de dados e informações específicas do lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços; Emergência de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a ser contemplados na programação; Produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo; Criação de recursos didáticos baseados nos registros; Divulgação dos processos e do resultado. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p. 177-178).

Conforme observamos nas indicações das autoras supracitadas, nesse momento se definem quais serão as observações a serem feitas nos diferentes lugares, se haverá ou não alguém para ser entrevistado, quais os instrumentos de avaliação e como serão feitas as exposições do trabalho. Para a realização dessas etapas, Planície levou duas aulas de 50 minutos cada. Ao final, foi solicitado que os estudantes pensassem sobre a localidade e o roteiro, de modo que na aula seguinte indicassem as suas sugestões.

Na semana seguinte, nas duas aulas de Geografia, Planície retornou o roteiro de Estudo do Meio, levantando quais eram os principais pontos encontrados pelos estudantes a respeito da pesquisa sugerida. A maior parte daquilo que os estudantes indicaram terem lido estava relacionada a reportagens sobre as atividades turísticas e de poluição na lagoa da Jansen. Esses assuntos já estavam previstos na abordagem do Prospecto Pedagógico Geográfico.

Destacamos que essas duas aulas foram significativas para o fechamento do roteiro de Estudo do Meio, pois na semana seguinte ocorreria a ida dos estudantes ao Parque Estadual da Lagoa da Jansen. A data estabelecida, como indicada anteriormente, havia sido definida junto à gestão pedagógica para a última semana de novembro, de modo a não atrapalhar o calendário escolar de avaliações finais que ocorreriam em dezembro.

Assim, nessas duas aulas que antecederam a execução da atividade de campo realizamos o que autores como Cavalcanti (2002), Zabala (2002) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) indicam como sendo o quarto momento da constituição de um Estudo do Meio: preparação de um caderno de campo, contendo informações importantes, como as paradas que serão realizadas, o que será observado, o que será apreendido e de como será feita a coleta de informações.

Considerando esta etapa, Planície e os estudantes definiram os seguintes itens (Quadro 8) que foram anotados em seus cadernos de Geografia, elaborando-se um quadro similar ao que observamos a seguir:

Quadro 8. Anotações para o roteiro de Estudo do Meio.

<b>Dia</b>	29/11		
<b>Horário de partida:</b>	8h		
<b>Conteúdo Geográfico</b>	<b>Paradas</b>	<b>Temática</b>	<b>Observações</b>
Paisagem e Geografia urbana	Praça do Batalhão de Polícia Turística (BPTur)	Poluição e Pesca Artesanal	Fotografias
<b>Conteúdo geográfico</b>	<b>Paradas</b>	<b>Temática</b>	<b>Observações</b>
Geografia urbana	Praça da Lagoa	Especulação imobiliária e Atividades Econômicas	Anotações e entrevista com um morador e pescador da região
Paisagem e Vegetação	Mirante da Lagoa	Paisagem e Mangue	Vídeos

Fonte: adaptado pelos autores, 2019.

Como destacado no quadro acima, os estudantes podem visualizar claramente as informações pertinentes ao roteiro de Estudo do Meio, como o dia de sua realização, o horário de partida, as paradas, os conteúdos geográficos trabalhados e os temas abordados, bem como a forma com que eles efetuarão as observações na localidade.

No quinto momento, Pontuschka et al. (2007) observam a necessidade de que ocorra um diálogo com o espaço, com a história, com as pessoas, superando o cotidiano vivido pelos estudantes e abrindo-os ao diferente. De acordo com esses autores, para a sua execução é interessante que os estudantes realizem produção de desenhos, pois os obrigam a olhar repetidas vezes em direção ao objeto que deseja mensurar e, assim, estimula-se a sua observação. Outro ponto significativo é a realização de entrevistas, fazendo com que as vidas dos sujeitos da localidade sejam ouvidas, revelando a forma com que percebem e ali se inserem.

Além desses momentos, as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.181), ressaltam que a coleta de informações pelos estudantes por meio de textos, depoimentos orais, lendas, museus e festas, é imprescindível, uma vez que revelam o lugar e “as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que ali moram, amam, odeiam, travam lutas ideológicas e econômicas e desenvolvem cultura”.

Esse quinto momento supracitado foi realizado no dia de sua execução, com a saída dos estudantes em direção ao Parque Estadual da Lagoa da Jansen, em 29 de novembro de 2019. Neste dia, iniciamos o nosso percurso pela Avenida Ana Jansen em direção à Avenida dos Holandeses. Ao longo do trajeto, Planície solicitou aos

estudantes que olhassem a paisagem pela janela do ônibus, tendo especial atenção à ocupação urbana.

Nossa primeira parada foi na praça às margens da Lagoa da Jansen, ao lado do Batalhão de Polícia Turística (Figura 15) para que observassem a temática relacionada ao saneamento básico e o trabalho artesanal dos pescadores.

Figura 15. Vista da Lagoa ao lado do Batalhão de Polícia Turística, Lagoa da Jansen, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Esse primeiro ponto foi escolhido pela possibilidade de se observar a presença de valetas irregulares de esgoto doméstico. O mau cheiro dessa parte da lagoa é causado pela presença de efluentes domésticos despejados *in natura*, sem o devido tratamento, fazendo com que seja acumulada muita matéria orgânica. Conforme apontam autores como Rojas e Costa (2014), durante o período de ventos mais intensos, a matéria orgânica acumulada no fundo da lagoa é mobilizada e parte desse sedimento fica suspensa na água sendo carregado pela brisa. A decomposição dessa matéria orgânica libera o gás sulfídrico ( $H_2S$ ), responsável pelo odor de ovo podre, que, associado ao excesso de algas em decomposição, intensifica o mau cheiro. Destaca-se que a presença demasiada de algas é uma das consequências do excesso de matéria orgânica na lagoa.

Nessa parada, os estudantes visualizaram a presença de diversos materiais boiando nas águas da lagoa, como plásticos, latas, garrafas PET, além de uma

espuma branca, resultante da decomposição de diversos materiais orgânicos (Figura 16):

Figura 16. Poluentes na Lagoa da Jansen, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Ainda nessa parada os estudantes foram levados a observar a presença de pescadores artesanais que desenvolvem uma atividade econômica de subsistência tradicional na lagoa. Planície recordou, no entanto que, assim como apontam Oliveira Santos et al. (2010) e Pereira et al. (2014), a pesca na Lagoa da Jansen requer uma atenção quanto à qualidade dos peixes retirados do local, pois em decorrência da fragilidade do saneamento básico, a água apresenta um baixo indicador de qualidade, contaminando os peixes com coliformes fecais e metais como o cobre.

Outro ponto interessante que os autores supracitados indicam, é de que em decorrência da proliferação de algas, devido ao aumento da matéria orgânica na lagoa, há uma diminuição da quantidade de oxigênio nas águas, causando mortandade dos peixes. Esse fenômeno é denominado de eutrofização, processo pelo qual um corpo de água adquire níveis altos de nutrientes, especialmente de fosfatos, nitrato e potássio, provocando o posterior acúmulo de matéria orgânica em decomposição.

Por fim, nessa parada, conforme havia sido estabelecido previamente, os estudantes realizaram fotografias, de modo a retratar a poluição e a pesca artesanal que ocorrem ali (Figura 17):

Figura 17. Atividade pesqueira da região da Lagoa da Jansen. São Luís – MA



Fonte: Registro dos autores, 2020.

A segunda parada do roteiro de Estudo do Meio ocorreu na praça ao lado da lagoa (Figura 18). Essa parada foi definida em decorrência da possibilidade de se observar questões como a especulação imobiliária e as atividades econômicas que, ao longo do tempo, foram fomentadas a partir de ações do poder público para revitalizar a área e transformá-la em um cartão postal de São Luís. Vemos nesse ponto a presença de condomínios residências da classe média e de pontos comerciais, especialmente, bares noturnos.

Figura 18. Praça da Lagoa, Lagoa da Jansen, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Em relação a essa dinâmica, os estudantes foram informados de que a área da Lagoa da Jansen passou a sofrer uma intensificação antrópica no seu processo de

ocupação a partir da década de 1970, quando da construção da ponte José Sarney, ligando os bairros do São Francisco com o do Centro Histórico, conforme apontam Massulo et al. (2014). Além disso, de acordo com os autores, esse fato favoreceu a urbanização da orla marítima e a construção de novas vias de acesso, como a Avenida Colares Moreira e Avenida dos Holandeses, a partir, por exemplo, do aterramento e da construção de uma barragem nos igarapés Ana Jansen e Jaracati, que deu origem a laguna, equivocadamente chamada de Lagoa da Jansen.

Em 2001 o Parque Estadual da Lagoa da Jansen passou por um expressivo projeto de urbanização, buscando revitalizar a área para o desenvolvimento do turismo e do lazer, visando consolidar a região como um polo atrativo da capital. Neste projeto foram implementados ciclovias, *playgrounds*, jardins, quadras esportivas e locais para *shows* (MASSULO et al., 2014).

Na Figura 19, vemos os espaços destinados à população, como uma quadra de futebol de areia e uma concha acústica, em primeiro e segundo plano, voltados para as práticas de esportes, lazer, apresentações teatrais, musicais e culturais.

Figura 19. Estrutura para a prática de esportes, Lagoa da Jansen, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

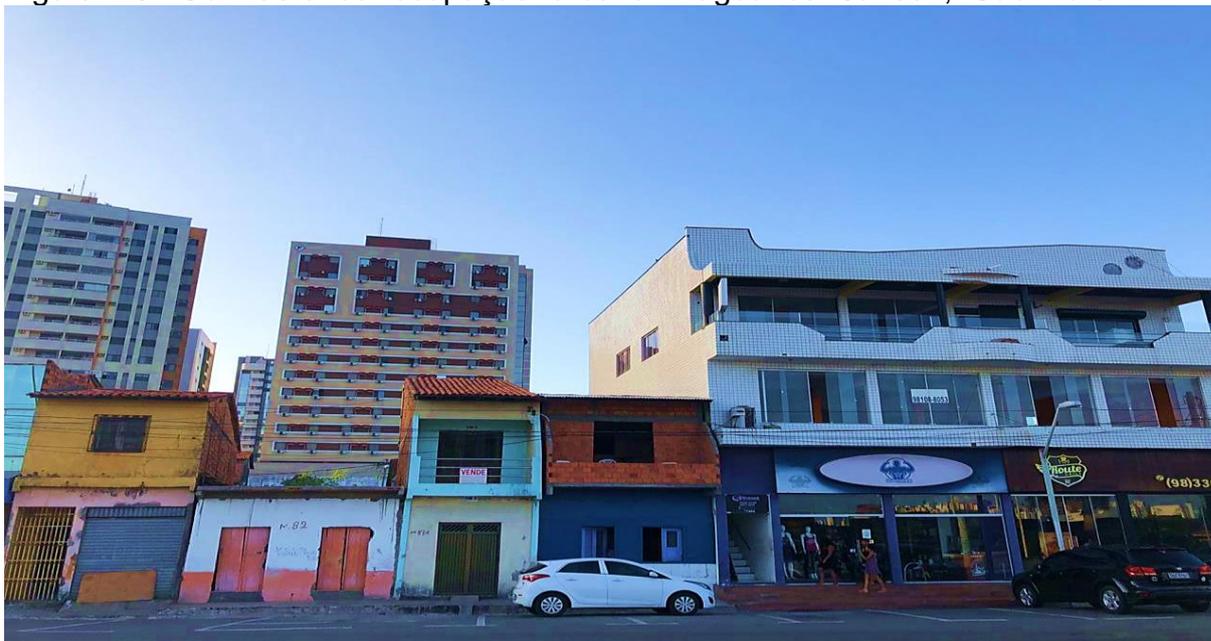
No ano de 2012 o Parque Estadual da Lagoa da Jansen foi transformado em uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável do tipo Área de Proteção Ambiental (APA). As Unidades de Conservação de Uso Sustentável são áreas que visam conciliar a conservação da natureza com o uso sustentável dos recursos naturais. Nesse grupo, atividades que envolvem coleta e uso dos recursos naturais são permitidas, desde que praticadas de uma forma que a perenidade dos recursos

ambientais renováveis e dos processos ecológicos estejam asseguradas (BRASIL, 2018).

Nas últimas décadas, de acordo com Masullo et al. (2014), observa-se que na área da lagoa da Jansen há uma intensificação no processo de especulação imobiliária e de segregação socioespacial. Por meio da paisagem, identifica-se a construção de vários prédios de grande porte, para atender a uma classe média, contrastando com ocupações humildes e desordenadas. Ainda de acordo com os autores, a construção de conjuntos habitacionais associada à criação da unidade de conservação, dos projetos de saneamento ambiental e de urbanização, concorreram para a revalorizar à área em termos de usos residenciais, comerciais e turísticos, acentuando os contrastes de uma sociedade desigual, uma vez que as ocupações desordenadas permaneceram.

Além disso, as ações de mitigações tomadas pelo poder público ainda são insuficientes, tendo em vista que o odor derivado das águas da lagoa continua, afugentando os turistas e comprometendo a qualidade de vida dos moradores de suas imediações. Por fim, como apontam Massullo et al. (2014), as relações sociais na área da Lagoa da Jansen foram afetadas pela dinamização econômica das ações induzidas pelo Estado e se expressam pela introdução de novos usos e valores em que serve, por exemplo, a especulação de incorporadoras que almejam à apropriação do espaço geográfico enfatizado, conforme observamos na Figura 20:

Figura 20. Contraste da ocupação urbana. Lagoa da Jansen, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Nessa parada para que os estudantes pudessem internalizar tudo o foi indicado, além das observações da paisagem, realizamos uma roda de conversa com um morador que reside há mais de 20 anos na localidade. Essa narrativa foi possível visto que realizamos um contato prévio, marcando com um morador a sua participação na roda de conversa.

A fala do morador foi muito enriquecedora, pois além de residir há muito tempo na localidade e de ter visto todas as transformações pelas quais a região passou, é um pescador que depende da Lagoa da Jansen. Assim, os estudantes puderam realizar perguntas que julgavam ser importantes e oportunas. A maioria dos questionamentos estava relacionada a como ele havia estabelecido residência naquela área, quais eram as suas principais atividades de sustento financeiro, como ele percebia a relação entre a população e a lagoa e qual era a sua visão a respeito do atual estado de conservação do parque.

Ainda nessa parada, após a rodada de conversa, os estudantes examinaram as atividades econômicas que ocorrem na região, uma vez que, a área do Parque Estadual da Lagoa da Jansen apresenta um significativo potencial comercial e turístico, onde estão concentrados diversos bares, restaurantes e hotéis para atender à população e os turistas. Em paralelo a isso, eles observaram também a presença de pequenos comércios voltados para atender moradores da comunidade local.

Destacamos que, assim como observa Sampaio (2007), desde a revitalização da Lagoa da Jansen a região vem recebendo um conjunto de ações e empreendimentos voltados para a especulação imobiliária e turística, que transformou a paisagem após as construções de edifícios, conjuntos habitacionais e de estruturas destinadas ao lazer, o que por sua vez promoveu sua dinâmica econômica, assim como observamos na Figura 21:

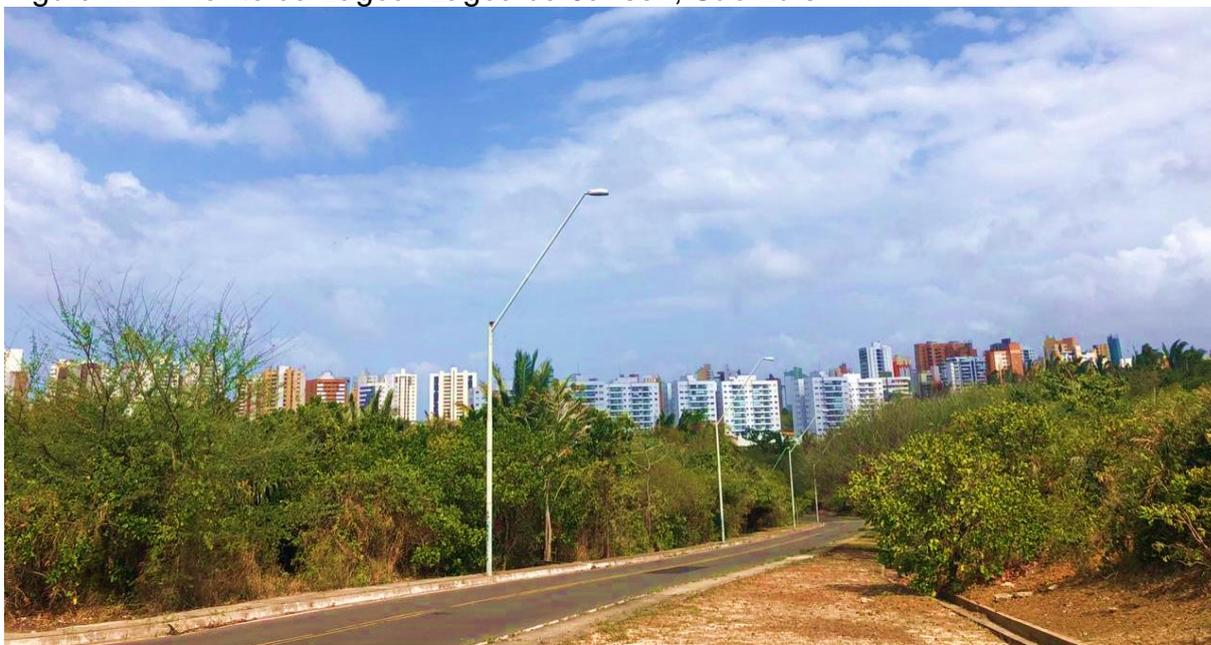
Figura 21. Atividade comercial da região da Lagoa da Jansen. São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Por fim, finalizamos o roteiro de Estudo do Meio na terceira e última parada no Mirante da Lagoa (Figura 22). Neste ponto, os estudantes observaram questões como o ecossistema Mangue e conversaram sobre o conceito de Paisagem.

Figura 22. Mirante da Lagoa. Lagoa da Jansen, São Luís – MA.



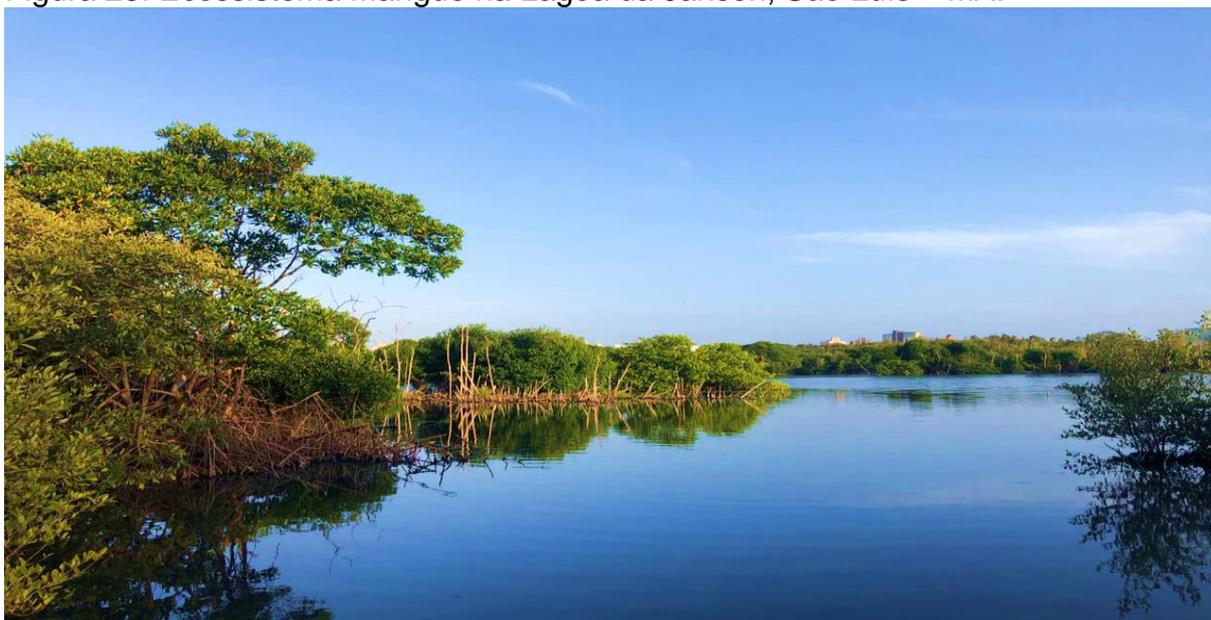
Fonte: Registro dos autores, 2019.

Em relação ao mangue, os estudantes foram levados a recordar por Planície que, como observam Correia e Sovierzski (2005), o ecossistema é considerado um local de transição entre os ambientes terrestres e marinhos, sendo característico das

regiões tropicais e subtropicais, sujeito ao regime das marés. Ainda de acordo com os autores, o mangue é formado por água salobra, resultante do encontro da água doce com a salgada do mar, o que o torna um espaço sensível ao equilíbrio ambiental. Considerado como um verdadeiro berçário natural recebe, além de suas espécies típicas, peixes e outros animais que migram para a sua área por pelo menos uma fase de seu ciclo da vida.

O ecossistema mangue é fundamental para a manutenção da subsistência das comunidades pesqueiras que vivem no entorno da Lagoa da Jansen. As raízes aéreas dos manguezais ajudam a diminuir a velocidade dos cursos d'água e das ondas, diminuindo os impactos sobre os solos, reduzindo os processos erosivos. Essas raízes, bem como as demais formas de vegetação, ajudam a conter os sedimentos, contribuindo para a filtragem das águas (CORREIA E SOVIERZOSKI, 2005). A Figura 23 ilustra o contexto apresentado:

Figura 23. Ecossistema Mangue na Lagoa da Jansen, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Destacamos que nessa parada os estudantes observaram o predomínio de árvores de mangue no entorno da Lagoa da Jansen. A reconhecida importância desse ecossistema, relacionada especialmente à produção e exportação de nutrientes para a região costeira, encontra-se comprometida devido às alterações antrópicas sofridas (MASSULO et al., 2009).

Relembramos aos estudantes que o nome lagoa não condiz com as características geomorfológicas da localidade, em virtude dela apresentar uma ligação

com o mar, por meio de duas comportas o que a transforma em uma laguna, assim como visualizamos na Figura 24:

Figura 24. Comporta d'água na Lagoa da Jansen. São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

A troca de água entre a lagoa e o mar ocorre em dois momentos: nas marés de sizígia, quando a amplitude marítima é maior e nos períodos de chuva intensa, quando a água da lagoa transborda, sendo necessário abrir as comportas. Lembramos que as construções no entorno da lagoa, o aumento da especulação imobiliária e a negligência dos órgãos responsáveis pela fiscalização dos impactos ambientais, servem para exemplificar o tratamento dado a natureza como uma mercadoria.

Ainda nessa parada, os estudantes discutiram a respeito da Paisagem, pois o mirante da lagoa proporciona uma vista belíssima de todo o parque e da praia de São Marcos (Figura 25). Nesse ponto foi visto o resultado da interação entre os diversos fatores, bióticos, abióticos e antrópicos que constituem o conceito de Paisagem.

Figura 25. Vista do Mirante da Lagoa da Jansen. São Luís – MA.



Fonte: Registo dos autores, 2019.

Os estudantes visualizaram que o Parque Estadual da Lagoa da Jansen é composto por elementos atuais e do passado, além de elementos naturais e culturais, que são transformados pelas forças da própria natureza e dos seres humanos. Para facilitar essa observação foi pedido que eles produzissem vídeos que registrassem todos os elementos presentes na paisagem.

Por fim, finalizamos a nossa saída com os estudantes retornando ao ônibus, para que pudéssemos voltar à escola. Apesar de termos completado essa etapa, o roteiro de Estudo do Meio não termina neste momento, pois, como indicam Cavalcanti (2002) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), em sala de aula deve ocorrer a sistematização de todo o material obtido e registrado pelos estudantes, bem como um levantamento de suas percepções de todo o trabalho realizado.

No nosso caso, para a finalização, optamos em produzir uma exposição das melhores fotografias que representassem cada um dos conteúdos abordados no Estudo do Meio. Após a seleção das fotografias, foi montado na entrada da escola um painel (Figura 26), de modo com que os demais estudantes, das demais classes e anos pudessem visualizá-las.

Figura 26. Exposição de fotografias do Roteiro de Estudo do Meio. CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, São Luís – MA.



Fonte: Registro dos autores, 2019.

Concluídas essas etapas, é interessante que ocorra uma apresentação para dar visibilidade a tudo o que os estudantes realizaram ao longo do roteiro de Estudo do Meio. Pode-se organizar, por exemplo, um jornal, ensaio fotográfico, painel ou teatro, entre outras situações que o professor achar oportuno e se adeque a realidade da escola.

Com a participação e colaboração de todo CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, especialmente dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio e de Planície, após a intervenção pedagógica elaboramos o Prospecto Pedagógico Geográfico (Apêndice E). A ideia é que o produto fique disponível para a escola e toda a rede estadual de ensino, de modo a contribuir e favorecer a elaboração de roteiros de Estudo do Meio, sobretudo no Parque Estadual da Lagoa da Jansen, incentivando aulas mais dinâmicas e a possibilidade de os estudantes verem aquilo que está nos livros didáticos em sua própria cidade.

Por fim, em virtude do exposto, esperamos corroborar com as observações de Moreira (2004) a respeito do Mestrado Profissional na área da Educação, no sentido de que a pesquisa e a aplicação do método científico, focalizem a aprendizagem e o

sistema escolar como instrumento de ação direta da evolução do ensino e da solução dos problemas relacionados à prática educativa. Neste caso, especialmente, aos processos de ensino-aprendizagem em Geografia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apontou que a educação integral está relacionada à concepção de desenvolvimento multidimensional dos estudantes, não apenas de seus aspectos cognitivos, como também biológicos, afetivos, estéticos, sociais e culturais. Em paralelo, a educação de tempo integral está pautada na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, além de uma reorganização de seu espaço escolar e das atividades pedagógicas, oferecendo atividades lúdicas, esportivas, artísticas, entre outras, como forma de complementar a carga-horária regular.

Deste modo, construiu-se a falsa ideia de que, pelo fato da escola de tempo parcial comprometer-se substancialmente com a dimensão cognitiva, a escola de tempo integral melhor se adequaria ao conceito de educação integral, devido a esta proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Entretanto, tanto a escola de tempo parcial, quanto a de tempo integral, deve e pode oferecer uma educação integral, quando se dispõem à execução de ações pedagógicas de formação cultural e científica, proporcionando oportunidades para que os estudantes desenvolvam suas capacidades intelectuais, afetivas, morais, culturais e sociais.

Quanto aos processos de ensino e aprendizagem nas escolas de tempo integral, como observado nesta pesquisa e em consonância com a literatura, como em Guará (2009), Nóvoa (2009) e Libâneo (2013), examinamos que as diversas experiências educacionais brasileiras estiveram ligadas a uma preocupação quanto à escola como uma unidade de proteção social, que servisse para amenizar as vulnerabilidades de crianças e adolescentes expostas à pobreza e a exclusão social, em detrimento da qualidade efetiva do desenvolvimento do conhecimento, bem como das capacidades e habilidades de seus estudantes.

Para reduzir os efeitos negativos desse dilema, avaliamos a importância de que, nas escolas de tempo integral, o aumento da jornada escolar não ocorra através de atividades desvinculadas das ações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o planejamento pedagógico deve ser aproveitado ao máximo, buscando superar a rigidez e a fragmentação curricular, requalificando o tempo e o espaço escolar, propiciando atividades que contribuam para a formação integral dos estudantes, no que se refere à cognição e também nos seus aspectos pessoal, emocional, ético, cultural e social.

A descontinuidade de programas que propunham o desenvolvimento das atividades em tempo integral é um dos problemas que afeta as escolas desse modelo. Amaral Sobrinho e Parente (1995), Coelho (2009), Gadotti (2009) e Maurício (2014), apontam como causa disto os ônus quanto à manutenção das estruturas físicas e dos serviços escolares prestados, que geram custos elevados ao orçamento dos entes federados. Esse impacto pode ser explicado em parte porque, no Brasil, todo o aporte financeiro é de responsabilidade do Estado, diferente do que ocorre na maioria dos países desenvolvidos, em que uma parte desse investimento é feito pelos responsáveis dos estudantes.

No que se refere ao Maranhão, observamos o reflexo da descontinuidade em relação às políticas educacionais de escolas de tempo integral. No entanto, apontamos que atualmente existem três frentes para a implementação desse modelo no estado: os Centros Educa Mais (46 escolas), os IEMAs (16 unidades) e os Núcleos de Educação Integral (7 núcleos), com vistas à multiplicação das escolas de tempo integral.

A escola pesquisada CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal é fruto de uma dessas políticas públicas de escolas de tempo integral no estado do Maranhão, fazendo parte dos Centros Educa Mais. Assim como ocorre em todo país, o CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal é mantida financeiramente com recursos públicos, não havendo qualquer participação dos pais e/ou responsáveis dos estudantes no custeio. Apesar disso, observamos que a escola pesquisada se mantém estável há três anos, abrindo espaço para que futuras pesquisas possam avaliar a continuidade da política maranhense quanto aos programas que endossam esse modelo, de forma que o CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal possa continuar oferecendo as suas atividades de tempo integral.

Sugerimos o investimento em escolas de tempo integral para o Ensino Fundamental como possibilidade de melhorar a formação dos estudantes, já que esta etapa é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, corroboramos com Ferreira (2007), quando argumenta que a iniciação do estudante mais precocemente nesta metodologia poderia ampliar as capacidades intelectuais, assegurando maiores condições para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes.

Ainda, avaliamos que a antecipação da entrada dos estudantes em escolas de tempo integral desde o Ensino Fundamental pode reduzir o estranhamento dos

estudantes ao ingressar em uma escola deste modelo no Ensino Médio. Um dos problemas observados, destacado por Vulcão no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, foi quanto à adaptação dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, que haviam passado todo o Ensino Fundamental em escolas de tempo parcial, e apresentavam certa resistência quanto às novas metodologias, como por exemplo, a permanência em tempo integral na escola, com uma jornada diária de 9h30min.

Destacamos também que o modelo da Escola da Escolha, adotado pelo CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal e pelos demais centros de ensino integral no estado, suscita maiores reflexões e abre espaço para a realização de pesquisas futuras, pois de acordo com o ICE (2016), as escolas que adotam este modelo visam contextualizar as opções feitas pelos jovens estudantes quanto aos seus estilos de vida, suas participações na sociedade e de suas carreiras profissionais.

Assim, apesar de termos examinado disciplinas e metodologias que caminham nesse sentido, como as disciplinas de Projeto de Vida e Pós-Médio, que buscam trabalhar as possíveis trilhas pelos quais os estudantes irão percorrer ao longo de sua jornada de amadurecimento, é necessário pensar sobre até que ponto isto é efetivamente real, posto que, múltiplos e diversos são os interesses e projetos pessoais dos estudantes.

A realidade do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal nos revelou que os estudantes seguem, por exemplo, uma estrutura curricular organizada pela SEDUC, que enrijece as suas opções de escolha, em relação ao que eles querem estudar de fato, posto que ela privilegia determinadas áreas, como as Ciências Exatas e da Natureza, em detrimento de outras, como as Ciências Humanas e Sociais, o que por si só reflete uma contradição quanto a ideia de contextualizar as opções feitas pelos estudantes, uma vez que aqueles jovens que queiram se aprofundar em Filosofia, Geografia, História e/ou Sociologia terão mais dificuldades que aqueles que preferam a Biologia, a Física, a Química e a Matemática.

Recordamos a baixa carga horária dos componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais que, comparativamente às demais áreas do conhecimento, apresentou um menor quantitativo de aulas. Esse fato espelha outra contradição ao que o modelo pedagógico adotado pela escola busca desenvolver, visto que, se esperam que os estudantes ao final do Ensino Médio sejam cidadãos críticos, autônomos, solidários e competentes, é por meio dos aportes da Sociologia, Filosofia, História e Geografia, como indica Soares (2000), que eles irão desenvolver uma

capacidade de adquirir autonomia na construção de critérios de criação e escolha, possibilitando uma forma qualitativa de agir e reagir sobre a sociedade, modificando sua forma de pensar.

Não podemos esquecer que o modelo pedagógico e o currículo adotado pela escola demonstram uma relação de poder. A Escola da Escolha reflete uma visão de mundo, de valores e de identidade de quem a elaborou e a implementou, posto que não há uma neutralidade no conhecimento, bem como as tensões e conflitos de poder, que permeiam e moldam a sociedade, reverberam as disputas entre os diferentes grupos sociais (APPLE, 1999).

Em relação ao componente curricular de Geografia, traçamos um paralelo com uma pesquisa realizada no estado de Goiás acerca das possibilidades e dificuldades no ensino de História em uma escola estadual de tempo integral. Cardoso (2016) indica que na escola analisada não ocorreu o aumento da carga horária de História, apesar da ampliação da jornada escolar, mantendo-se o quantitativo de aulas, tal como de uma escola de tempo parcial. Outro ponto sinalizado é o de que os professores passaram a assumir outras disciplinas da Parte Diversificada do currículo, além de suas próprias.

Semelhante ao que indicou Cardoso (2006), constatamos que no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal a carga horária de Geografia manteve-se a mesma de uma escola de tempo parcial, ou seja, duas aulas semanais. Além disso, tanto Montanha, quanto Planície, professores de Geografia que acompanhamos, assumiram outras disciplinas, como por exemplo, as eletivas O Sal da Terra e Entendeu ou quer que eu desenhe? e as disciplinas de Pós-Médio.

Considerando o modelo pedagógico adotado pela escola de tempo integral, avaliamos que as possibilidades para o ensino da Geografia estão associadas substancialmente aos espaços interdisciplinares abertos pela Parte Diversificada do currículo, os quais agregaram carga horária para o desenvolvimento dos conhecimentos e saberes geográficos. Esta indicação foi percebida por meio das observações não participantes ao longo de um ano letivo e, especialmente, reveladas nas entrevistas semiestruturadas de Planície e Arquipélago, que indicaram as Disciplinas Eletivas como um momento flexível e próximo aos interesses dos estudantes.

Apesar da Parte Diversificada do currículo possibilitar espaço adicional para a participação do professor de Geografia, a dependência desse espaço nos apontou

restrições ao ensino do componente curricular, visto que disciplinas como o Estudo Orientado e Pós-Médio, apresentaram suas próprias características e o professor que as lecionavam seguiam um roteiro pré-estabelecido. Na entrevista realizada com Arquipélago é reforçado o posicionamento de que os docentes dessas disciplinas, apesar de poderem contribuir com o professor de Geografia, não podem se distanciar dos objetivos específicos desses componentes.

Ademais, destacamos que as Disciplinas Eletivas, apesar de poderem agregar uma carga horária maior ao desenvolvimento dos saberes geográficos, ocorreram de forma difusa, visto que a proposição de uma eletiva requereu a participação de outro professor, de componente curricular diferente, que acabou diluindo os conteúdos específicos da Geografia.

As Disciplinas Eletivas, O Sal da Terra e Entendeu ou quer que eu desenhe?, que envolveram o componente curricular de Geografia, no período avaliado pela pesquisa, foram desenvolvidas pelos professores de Geografia e Matemática, que se alternaram semanalmente, abordando conteúdos específicos de seus próprios componentes curriculares, com o objetivo de possibilitar ao estudante a compreensão de temas mais amplos. Assim, os assuntos relacionados à Geografia Física e de Consciência Socioambiental apareceram, respectivamente, mesclados ao raciocínio lógico-matemático.

Considerando o contexto do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, acreditamos que aumentar a carga horária do componente curricular de Geografia é uma alternativa, em virtude da ampliação da jornada escolar e do modelo pedagógico adotado pela escola. Esta indicação pode minimizar um dos problemas mais comuns citados por professores, a baixa carga horária da disciplina na Educação Básica, o que dificulta o desenvolvimento das situações de aprendizagem.

Essa situação de dificuldade, em relação à baixa carga horária da Geografia, foi destacada, por exemplo, na entrevista semiestruturada realizada com Planície, que apontou como um dos problemas para a realização de um Estudo do Meio, a baixa carga horária da disciplina, que engessa uma possível saída com os estudantes, por demandar mais do que duas aulas semanais.

Por fim, agradecemos a participação e contribuição de todo CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, especialmente aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio e o corpo pedagógico: Vulcão, Arquipélago e Planície, por subsidiar esta dissertação e

colaborar para o desenvolvimento do produto final, um Prospecto Pedagógico Geográfico, contendo um roteiro de Estudo do Meio, no Parque Estadual da Lagoa da Jansen.

Consideramos que o Prospecto Pedagógico Geográfico é uma possibilidade em relação à diversificação do ensino de Geografia, uma vez que se mostrou uma metodologia envolvente, levando os estudantes a visualizarem *in loco* os conteúdos trabalhados em sala de aula e que estão presentes em seus livros didáticos, bem como favoreceu o contato deles com uma das paisagens mais significativas de seu município de vivência.

Vislumbramos que o produto final gerado por este trabalho pode contribuir para estudos futuros envolvendo o Parque Estadual da Lagoa da Jansen, servindo também de esboço para o desenvolvimento de outros roteiros de Estudos do Meio, em outras localidades, por vez que o Prospecto Pedagógico Geográfico contém um passo a passo para a sua construção e execução.

Desejamos que a presente dissertação traga colaborações para a área da Educação, especialmente nas discussões quanto às escolas de tempo integral por meio do campo de estudo do Ensino de Geografia. De modo particular, ansiamos que esta pesquisa contribua para a educação maranhense, imprimindo mudanças e expressando possibilidades ao ensino de Geografia, não só no CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, mas também em outras escolas estaduais de tempo integral que, considerando a realidade aqui exposta, possam aproveitar esta experiência.

Este trabalho buscou incrementar as relações de troca entre a academia e o Ensino Básico, e com isso acreditamos na configuração didático-metodológica aqui expressa como instrumento disponibilizado ao professorado para o desenvolvimento de situações de aprendizagem significativas, que envolvam e aproveitem os espaços dos municípios, de modo a promover uma aproximação entre os estudantes e os conteúdos trabalhados pela Geografia.

Esperamos por último, que esta pesquisa não seja vista como um texto acabado, posto que os desafios e as possibilidades apresentadas não se esgotam aqui. A realidade, não apenas do CEI Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal, mas das demais escolas brasileiras, de tempo integral e/ou parcial, fomentam oportunidades às futuras investigações e endossam reflexões que objetivem a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a defesa de uma educação pública de qualidade, acessível a todos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. D. M. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. *Itinerarius Reflectionis*, v.7, n.1. Disponível em: < [file:///C:/Users/samsung/Downloads/20341-84792-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/samsung/Downloads/20341-84792-1-PB%20(1).pdf) >. Acesso em: 01 de nov de 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 129, p.637-651, 2006.

AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política?. *Retratos da Escola*, v.11, n.20, p.91-108, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, p.7-70, 2005.

APPLE, M. W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p.30-10, 1988.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BARROS, K. O. de. **A escola de tempo integral como política pública educacional**: a experiência de Goianésia–GO (2001-2006). 2008. 189 f. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

BEHAR, P. A.; PASSERINO, L. M.; BERNARDI, M. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *RENOTE*: revista novas tecnologias na educação [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS, 2007. disponível em:< [www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf) >. Acesso em: 08 de out de 2017.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, p.183-184, 2013.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2000. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) >. Acesso em 06 de mar de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 27, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

CALLAI, H. C. A geografia no ensino médio. **Terra Livre**, v.1, n.14, p. 60-99, 2015.

CAMARÃO, F.; ALMADA, J. **Educação Integral é realidade na rede pública do Maranhão**. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/educacao-integral-e-realidade-na-rede-publica-do-maranhao/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CAMARGO, J. C.; BERNARDES, M.; JEFFREY, D. C. EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS EXPERIÊNCIAS ESTADUAIS: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DE REDES POLÍTICAS. In: Antônio Carlos Maciel; Pedro Ganzeli; Sinara Almeida da Costa. (Org.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços**. 1. ed. Santarém, PA: Universidade do Oeste do Pará, v.1, p. 1-230. 2018.

CARDOSO MELO, I. M.; PINSSON, A. **Entendeu ou quer que eu desenhe?**. [S.L.: s. n.], 2019. 4p.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning. 2010.

CASTRO, C. A. O ensino agrícola no Maranhão imperial. **Revista HISTEDBR On-Line**, v.12, n.48, p.25-39, 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. Fundamento – **Revista de Pesquisa em Filosofia**. Vol.1, nº 3, 172-186, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. **Boletim Goiano de Geografia**, v.22, n.44, p.123-136, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papyrus, 2016.

CAVALIERE, A. M. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, v.21, n.80, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez editora, 2018.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, p.43-59, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. História (s) da educação integral. *Em aberto*, v.21, n.80, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, n.24, p. 213-225, 2004.

ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: **SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL**, 2006, São Paulo. [Anais...]. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006. p.12-31. Disponível em: <[http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F1706\\_152-05-00009%20Tecendo%20Redes\\_semin%20rio.pdf](http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F1706_152-05-00009%20Tecendo%20Redes_semin%20rio.pdf)>. Acesso em: 26 novembro 2018.

FARIAS, P. S. C. A REFORMA QUE DEFORMA: O novo médio e a Geografia. *Pensar Geografia*, v.1, n.2, p.129-149, 2017.

FERNANDES BRAGA, G. W; JESUS MATOS SANTOS, R. **O Sal da terra**. [S. l.: s. n.], 2018. 4p.

FERRÃO, M. E. et al. O SAEB–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, n.1/2, p.111-130, 2001.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em Tempo Integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

FELTRAN, R. C. F; A. F. Estudo do meio. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Técnicas de ensino**: por que não? São Paulo: Papyrus, 1991. p.45-71.

FLEURY, M. T. L; MATTOS, M. I. L. Sistemas educacionais comparados. *Estudos avançados*, v.5, n.12, p.69-89, 1991.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed editora, 2008.

Furtado, D. da C. **EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA**: condicionantes históricos, limites e desafios atuais. 161 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2009.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar: Alves, Nilda e GARACIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec/ Nova série**, v.1, n.2, 2006.

IEMA, Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação. **Regimento Unidades Plenas**. 2016. Disponível em: <[http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/Regimento\\_UP\\_IEMA.pdf](http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/Regimento_UP_IEMA.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade da Educação. **Introdução às bases teóricas e metodológicas da modelo escola da escolha**. 1º edição. Recife – PE, 2015.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade da Educação. **PÓS-MÉDIO**: um mundo de possibilidades. 1º edição. Recife – PE, 2017.

JUNIOR, L.M; MARTINS, R.E.M.W; DIAS, J. O uso da oficina pedagógica no ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva. **Revista Tempos e Espaços em Educação (online)**, v.11, p.200, 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v.38, n.139, 2017.

LEAL, M. A. P. **Curriculum Vida**: Memória em homenagem à professora Margarida Maria do Rêgo Barros Pires Leal / Organização de Mário de Aguiar Pires Leal; Compilação e normalização de Aurora da Graça Almeida. – São Luís, 2002. 96 p.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, v.1, n.45, p. 91-110, 2012.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, J. C. Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Org.). **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2015. p. 257-308.

LOMONACO, B. P. et al. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. CENPEC, 2013.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)**, v.18, n. 2, p.173-191, 2009.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p.18-113, 2006.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p.507-524, 2017.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas – Geografia como componente curricular. / Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2017.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Abertas as inscrições para escola de tempo integral Marcelino Champagnat**. 2014. Disponível em: <<http://www.secap.ma.gov.br/2014/03/13/abertas-as-inscricoes-para-escola-de-tempo-integral-marcelino-champagnat/>>. Acesso em: 26 out. 2018.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Educa mais**. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/educamais/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Os Centros ‘Educa Mais’ promovem Semana do Protagonismo Juvenil**. 2017. Disponível em: <http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/educacao/os-centros-educa-mais-promovem-semana-do-protagonismo-juvenil>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Estrutura curricular para a rede estadual de ensino**. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/ESTRUTURA-CURRICULAR-COM-ELETIVAS-APROVADA-PELO-CEE-10.16.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

MASULLO, Y. A. G. et al. **Caracterização e Risco Ambiental na Área da Laguna da Jansen, São Luís-Maranhão**. XIII Simpósio de Geografia Física Aplicada. Viçosa-MG, p.06-10, 2009.

MASULO, Y.A.G. et al. **Análise multitemporal do uso e ocupação do solo na Lagoa da Jansen-MA**. In: Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. Belo Horizonte-MG, 2014.

MAURÍCIO, L. V. **Ampliação da Jornada Escolar: Diferenças entre Europa e Brasil**. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto, PT. Políticas e práticas de administração e avaliação na educação Ibero-americana. Timbaúba-PE, 2014.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, v.15, n.42, p.153-168, 2001.

MOLL, J. Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral. **Ministério da Educação**, Brasília, 2008.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V, M. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-44, 2007.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p.109- 129, jan./jun. 2017.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência em educação integral no Brasil. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org). **Em Aberto** nº 80. Brasília: INEP, p. 121-134, 2009. Disponível em: <<http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 26 novembro 2018.

OLIVEIRA S.; BENEDITO, A. M.; DOBBERT, L.; FEITOSA, A. C. **DINÂMICA DA PAISAGEM NO PARQUE ECOLÓGICO DA “LAGOA DA JANSEN”**, SÃO LUÍS, MA. VIII Simpósio Nacional de Geomorfologia, III Encontro Latino Americano de Geomorfologia, I Encontro Ibero-Americano de Geomorfologia e I Encontro Ibero-Americano do Quaternário., VIII Simpósio Nacional de Geomorfologia, III Encontro Latino Americano de Geomorfologia, I Encontro Ibero-Americano de Geomorfologia e I Encontro Ibero-Americano do Quaternário. Recife-PE, 2010

OLIVEIRA, O. V. de; KISS, R. de C. S. Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: uma análise a partir de uma escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, p. 119-136, 2014. p. 39-59; p. 175-198, 2012.

PEREIRA, D. P. et al. Alterações morfológicas em brânquias de *Oreochromis niloticus* (Pisces, cichlidae) como biomarcadores de poluição aquática na Laguna da Jansen, São Luís-MA (Brasil). **Bioscience Journal**, v. 30, n. 4, 2014.

PEREIRA, L. A; F, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-Line**, v.12, n.45e, p. 239-252, 2012.

PEREYRA, M. A. La jornada escolar en Europa. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 206, p. 14-23, 1992.

PIMENTA, S. de A.; CARVALHO, A. B. G. **Didática e o ensino de geografia**. Campina Grande: EDUEP, 2008.

PINHEIRO, T. C. et al. **As contribuições da Geografia para a abordagem interdisciplinar no ensino médio**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: UFSC, 2006.117f.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: Pesquisa e Ensino. In: Ana Fani Alessandri. (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. 1ed. São Paulo: Contexto, 1999. p.111-142.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de Estudo do Meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p.249-288.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Pibid Biologia**. 2019. Disponível em: < <https://pibidbioufma.wordpress.com/escolas-atendidas/escolas-atuais/c-e-margarida-pires-leal/>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

RODRÍGUEZ CARRILLO, F. Escuela Inclusiva vs Escuela de Tiempo Completo. In: BARRAZA MACÍAS, Arturo (Coord.). **Modelos escolares contemporáneos: su abordaje a través de análisis comparativos**. México: Instituto Universitario Anglo Español Posgrado, 2012.

Rojas, M. O. A. I., & da Costa, J. D. J. G. Avaliação físico-química da água da Laguna da Jansen, São Luis, MA. **Acta Tecnológica**, v.8(2), n.15, p.19-24. 2014.

ROLDÃO, M. C. **Gestão escolar: fundamentos e práticas**. ME-DBE, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno Cedes**. Campinas, v.36, n.100, p. 281-300, 2016.

SANTOS, L. M. S. **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: Educação em Tempo Integral na Perspectiva do Currículo Integrado**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2011.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano I – n. 5, p. 30-45. 2010.

SAVIANI, D. et al. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, 2007.

SILVA, A. G. A. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 46, p. 84-105, 2017.

SILVA, J. G. **Currículo e diversidade: a outra face do disfarce**. Trabalho necessário. Ano 7, v.1, n.9, p.1-18, 2009.

SILVA, L. M.; SOUZA, M. de F. M. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. In: **Anais da II Jornada Ibero-Americana**

**de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação.** Anais...Natal (RN) Campus Natal-Central do IFRN, 2017. Disponível em: <<http://www.even3.com.br/anais/ijjorneduc>>. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

SOARES, R.D. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí: Unijuí, 2000.

SOBRINHO, J. A; PARENTE, M. M. de A. **CAIC: Solução ou Problema?** IPEA. Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada, 1995.

STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e seleção**, v.1, n.07, p.5-14, 2013.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v.32, n.93, p.175-195, 2018.

TORRES, S. J. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino:** O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

Prezado (a) participante, sou discente do curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Albuquerque Santos, que tem por título **“A POSSIBILIDADE DE UM ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo no Centro de Ensino Integral Prof.<sup>a</sup> Margarida Pires Leal”**.

Sua participação no referido estudo é voluntária e se dá por meio de uma entrevista. Caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Yuri Barros Lobo da Silva

\_\_\_\_\_  
Local e data

### Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_ concordo em participar deste estudo, sabendo que não vou receber nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Nome da Participante

\_\_\_\_\_  
Local e data

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR GERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

### ROTEIRO DA ENTREVISTA: Gestor Geral

Formação acadêmica:

Graduação Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Especialização Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Mestrado Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

- 1- Tempo de experiência em gestão escolar?  
 1 ano  5 anos  mais de 5 anos
- 2- Como se deu a sua inserção na gestão na escola de tempo integral?  
 indicação  nomeação  seleção
- 3- Tempo de inserção do modelo de tempo integral na escola?  
 1 ano  2 anos  3 anos ou mais
- 4- Quais os desafios encontrados na implementação do modelo de tempo integral na escola?
- 5- Que critérios são levados em conta para o planejamento das atividades pedagógicas da escola de tempo integral?
- 6- Periodicidade das discussões com a equipe escolar para o planejamento das ações educativas na escola de tempo integral?  
 semanal  quinzenal  mensal  anual
- 7- Considerações a respeito da relação dos professores com a escola de tempo integral
- 8- Formação acadêmica do professor de Geografia na escola de tempo integral?  
 licenciado em Geografia  bacharel em Geografia  outras áreas
- 9- Quantos?  
 licenciado em Geografia  bacharel em Geografia  outras áreas

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR PEDAGÓGICO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

ROTEIRO DA ENTREVISTA: Gestor Pedagógico

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Tempo de atuação no magistério: ( ) 1 ano ( ) 5 anos ( ) mais de 5 anos

Formação acadêmica:

( ) Graduação:

Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Especialização:

Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado:

Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado:

Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

1) Critérios para inserção na coordenação da escola de tempo integral?

( ) seleção ( ) indicação ( ) nomeação

2) Experiência em coordenação escolar?

( ) Sim ( ) Não

3) Impactos positivos ou negativos em relação à coordenação de escola de tempo integral?

4) Como ocorre o processo de planejamento das atividades pedagógicas do componente curricular de Geografia na escola de tempo integral?

5) Como a escola se organiza para o desenvolvimento da parte diversificada do currículo?

6) Na sua visão como a Geografia pode ser aproveitada considerando o modelo de tempo integral adotado pela escola

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

ROTEIRO DA ENTREVISTA: Professor de Geografia

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica:

( ) Graduação Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Especialização Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

- 1) Existe um programa/plano de formação continuada para os professores que atuam na escola de tempo integral?
- 2) Existe um programa/plano específico para o componente curricular de Geografia e para a área de ciências humanas?
- 3) Periodicidade e instituição promotora da formação continuada dos professores da escola de tempo integral?  
( ) semanal ( ) quinzenal ( ) mensal ( ) semestral
- 4) Qual a sua concepção de escola de tempo integral?
- 5) O que motivou a ingressar nessa escola de tempo integral?
- 6) Que experiências ocorridas na escola de tempo integral você destaca como importantes na formação dos estudantes em Geografia?
- 7) Como você avalia a participação dos alunos nas atividades que envolve a Geografia na escola de tempo integral?  
( ) excelente ( ) bom ( ) regular
- 8) Como você avalia o impacto das atividades que ocorrem na escola de tempo integral no desenvolvimento do ensino da Geografia?  
( ) excelente ( ) bom ( ) regular
- 9) Como é o processo de planejamento das aulas de Geografia na escola de tempo integral?
- 10) Nas aulas de Geografia o estudo do meio é:  
( ) conhecido ( ) desconhecido ( ) utilizado

## APÊNDICE E – PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO – PROSPECTO PEDAGÓGICO GEOGRÁFICO

Universidade Federal do Maranhão  
Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa,  
Pós-Graduação e Internacionalização  
Centro de Ciências Sociais  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

**Yuri Barros Lobo da Silva**

### **PROSPECTO PEDAGÓGICO GEOGRÁFICO**

**Parque Estadual da Lagoa da Jansen 100mg**  
(Paisagem natural 50mg + Paisagem cultural 50mg)

**São Luís  
2020**



**REITOR UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)**

Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

**PRÓ-REITORIA DA AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,  
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)**

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

**ORIENTADORA DA PESQUISA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Albuquerque Santos

**ORGANIZAÇÃO E ILUSTRAÇÃO**

Prof. Yuri Barros Lobo da Silva

## APRESENTAÇÃO

---

Este Prospecto Pedagógico Geográfico: Parque Estadual da Lagoa da Jansen tem por objetivo contribuir para as discussões escolares a respeito das relações existentes entre a sociedade e a natureza, que se expressam nas diferentes paisagens que compõem o objeto de estudo da Geografia – o espaço geográfico. Por meio do roteiro de Estudo do Meio pretendemos proporcionar aos estudantes aprendizagens mais significativas que estejam próximas de seu cotidiano, favorecendo um contato direto com a realidade estudada.

O presente material foi elaborado para os professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio, tendo como temática central a Paisagem. A partir da Lagoa da Jansen, localidade privilegiada deste roteiro, esperamos contextualizar a realidade de São Luís aos conteúdos abordados pela Geografia, de modo a favorecer uma melhor compreensão da complexa e dinâmica espacialidade geográfica, que dificilmente poderão ser apreendidas no ambiente restrito da sala de aula.

Além disso, buscamos a partir do Prospecto Pedagógico Geográfico incentivar os professores a elaborem e executem roteiros de Estudo do Meio, aproveitando a paisagem da capital maranhense. A opção por este modelo, em formato de bula de remédio, ocorreu em virtude de tentarmos realizar uma analogia bem-humorada e descontraída entre o componente curricular de Geografia e sua transposição didática, que pudesse se dar de uma maneira fácil e dinâmica.

Por fim, agradecemos a disposição para a leitura deste Prospecto Pedagógico Geográfico e desejamos que ele possa propiciar aprendizagens, partilhas e descobertas geográficas significativas, favorecendo o vínculo dos professores e estudantes com São Luís, bem como fomentando reflexões e atitudes participativas e democráticas no processo de ensino-aprendizagem.

## SUMÁRIO

---

<b>1 PRINCÍPIO ATIVO.....</b>	<b>04</b>
<b>2 USO.....</b>	<b>05</b>
<b>3 COMPOSIÇÃO.....</b>	<b>05</b>
<b>4 INDICAÇÕES.....</b>	<b>06</b>
<b>5 CONTRA INDICAÇÕES.....</b>	<b>06</b>
<b>6 POSOLOGIA.....</b>	<b>06</b>
<b>7 MODO DE USAR.....</b>	<b>22</b>
<b>8 EFEITO COLATERAL.....</b>	<b>25</b>
<b>9 SUPERDOSAGEM.....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>26</b>

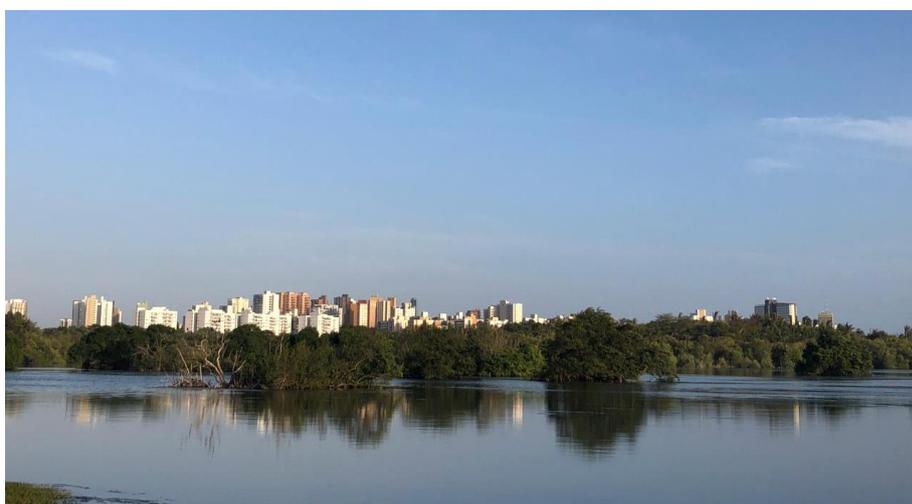
## PROSPECTO PEDAGÓGICO GEOGRÁFICO (vide bula)

### **Pros.pec.to**

Etmologia: *Lat prospectus*.

Substantivo masculino: **1.**Característica do pode acontecer; perspectiva. **2.**Descrição de um plano de ação. **3.**Programa que contém o plano, a descrição de uma obra, de um estabelecimento, de um negócio etc.

Considerando sua etimologia apresentamos em seu formato a descrição de um Estudo do Meio realizado, bem como as indicações para as suas possíveis replicabilidades, tendo como plano de fundo o Parque Estadual da Lagoa da Jansen, espaço de significativa importância para os maranhenses, especialmente aos ludovicenses, que têm no parque um local para a prática de atividades físicas, culturais, sociais e econômicas, sendo ele um dos mais belos cartões postais da capital do Maranhão.



### **Parque Estadual da Lagoa da Jansen (100mg)**

(Paisagem natural, 50mg + Paisagem cultural, 50mg)

#### **Princípio Ativo:**

Este Prospecto Pedagógico Geográfico tem como princípio ativo um dos conceitos norteadores da Geografia: a Paisagem. Para entendê-lo é preciso observar que a paisagem envolve elementos que configuram o espaço geográfico, refletindo a

	<p>herança das sucessivas relações ocorridas entre o homem e a natureza.</p> <p>De acordo com Santos (1996, p.105), a “Paisagem é transtemporal, aglutinando objetos do passado e do presente, em uma construção horizontal e única”, ou seja, cada paisagem é caracterizada por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico.</p> <p>Por meio de nossos sentidos, como a audição, o olfato, o tato e, especialmente, a visão – identificamos os elementos naturais, relevo, clima, vegetação, e os elementos culturais, plantações, as cidades, as indústrias e etc., que formam a paisagem. Além disso, as paisagens são produzidas e transformadas a partir de forças, como as da natureza e do trabalho humano.</p>
<p><b>Uso:</b></p>	<p>O Estudo do Meio é uma metodologia ativa de ensino e apresenta como principal característica a inserção do estudante, protagonista de sua aprendizagem, na realidade estudada.</p> <p>O tempo médio de aplicação deste Prospecto Pedagógico Geográfico é de seis aulas: três delas para a realização de uma preparação prévia; uma aula para o trabalho de campo e duas, para a sistematização e exposição das informações e observações realizadas em campo.</p>
<p><b>Composição:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ História oral;</li> <li>○ Entrevistas;</li> <li>○ Visitas;</li> <li>○ Fotografias;</li> <li>○ Vídeos;</li> <li>○ Mapas;</li> <li>○ Paisagem;</li> <li>○ Vegetação;</li> <li>○ Geografia urbana.</li> </ul>

<p><b>Indicações:</b></p>	<p>Este Prospecto Pedagógico Geográfico é indicado para professores de Geografia e estudantes dos diversos anos do Ensino Médio, tendo uma potencialidade especial aos do 1º ano, em decorrência de apresentar, de acordo com as <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual (2016)</i>, a Paisagem como um dos conteúdos a ser trabalhado.</p> <p>Este roteiro de Estudo do Meio também é indicado como um auxiliar para a superação da falsa percepção de que os fenômenos geográficos e a relação sociedade natureza são lineares, acontecendo de maneira isolada, favorecendo o desenvolvimento de uma percepção de que os diferentes fenômenos sejam eles sociais, culturais, espaciais, econômicos, políticos etc., estão presentes no espaço geográfico, em seus diferentes níveis e escalas.</p> <p>Além disso, este produto pedagógico é indicado para o tratamento de sintomas que envolvam uma abordagem puramente mnemônica da Geografia, fundamentada especialmente na memorização de informações, que acabam por ser distantes da realidade dos estudantes.</p>
<p><b>Contra Indicações:</b></p>	<p>O Estudo do Meio pode causar reações adversas ao modelo pedagógico tradicional, sendo necessário realizar uma mobilização com o corpo pedagógico a respeito de suas práticas e da importância da interdisciplinaridade para a leitura dos fenômenos estudados.</p> <p>No entanto, ressaltamos não há contra indicações para professores progressistas e que almejam proporcionar bons momentos de estudo e de integração de seus estudantes com as suas realidades interescolares.</p>
<p><b>Posologia:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b><u>1º dose pedagógica:</u></b> Inicialmente, em sala de aula, é oportuno que o professor realize uma contextualização e</li> </ul>

apresente alguns dos objetivos de um Estudo do Meio para a Geografia. De acordo com Cavalcanti (2002), alguns pontos favoráveis a essa metodologia de ensino são os de:

- Permite observar *in loco* os conteúdos e temas trabalhados pela Geografia;
- Observar o espaço geográfico e as atividades que ali se desenvolvem;
- Desenvolver a capacidade de observação e análise dos estudantes;
- Propiciar o desenvolvimento de uma visão integrada dos aspectos comumente tratados de modo separado no ensino da Geografia;
- Propiciar a comparação, a identificação e as semelhanças existentes entre as Paisagens;
- Permitir uma perspectiva ambiental sobre o espaço geográfico, buscando soluções aos problemas ambientais.

Após a sensibilização inicial é oportuno que o professor apresente a área de estudo deste Prospecto Pedagógico Geográfico: o Parque Estadual da Lagoa da Jansen, podendo enriquecer a explicação por meio da cartografia, apresentando um mapa da região e/ou valer-se de imagens de satélites disponíveis em programas como o *Google Earth*.

✓ *Indicação 1:* O artigo *Análise multitemporal do uso e ocupação do solo na Lagoa da Jansen* (2014), apresenta um estudo sobre a evolução histórica da ocupação da área no entorno da Lagoa da Jansen. Nessa pesquisa, os autores valeram-se de uma série histórica de imagens de satélites para exemplificar as mudanças pelas quais passou a localidade. É interessante que o professor possa apresentar essas diferentes imagens de satélites, projetadas por meio de um *data-show*, para que os estudantes

visualizem com mais facilidade as transformações geográficas que ocorreram na área a ser estudada.

- *Observação:* Nas referências do Prospecto Pedagógico Geográfico, o professor poderá encontrar o *link* para acessar o artigo supracitado.

Ainda nesta primeira dose pedagógica, após apresentar a área a ser estudada, é válido que o professor questione os estudantes a respeito de suas vivências na localidade. Outra forma de aproximar ainda mais os estudantes para com a temática a ser desenvolvida é o de sugerir que eles realizem uma breve pesquisa a respeito de notícias recentemente vinculadas na mídia relacionadas à área de estudo.

- ✓ *Indicação 2:* Em testes pedagógicos realizados, indicamos que o professor questione os estudantes sobre o que eles conhecem a respeito da paisagem da Lagoa da Jansen e sobre quais foram as suas vivências na localidade.

É possível que alguns estudantes fiquem responsáveis por procurar algumas notícias recentes que estejam relacionadas à temática, bem como informações a respeito do Parque Estadual da Lagoa da Jansen, tais como, quando o parque foi criado? Qual o seu atual estado de conservação? Quais as principais atividades realizadas no Parque?

- **2º dose pedagógica:** Para a segunda dose, é importante que o professor realize algumas etapas, propiciando aos estudantes determinadas situações para que eles possam conjuntamente, construir o roteiro de Estudo do Meio a ser realizado. Alguns momentos oportunos são os de:

- Levantar quais foram os principais pontos encontrados pelos estudantes a respeito da pesquisa sugerida na **primeira dose pedagógica**.

- Apresentar quais serão os conteúdos geográficos a serem trabalhados ao longo do roteiro do Estudo do Meio. No caso deste Prospecto Pedagógico Geográfico:
  - ✓ Paisagem
  - ✓ Vegetação
  - ✓ Geografia Urbana
  
- Apresentar ainda quais serão os pontos de paradas, os conteúdos da Geografia a serem abordados e o tipo de registro a ser realizado em cada uma delas. No caso deste Prospecto Pedagógico Geográfico, são indicadas as seguintes paradas, conteúdos e registros:
  - ✓ Praça do Batalhão de Polícia Turística (BPTur) – Poluição e Pesca Artesanal – Fotografia
  - ✓ Praça da Lagoa – Especulação imobiliária e Atividades Econômicas – Anotações
  - ✓ Mirante da Lagoa – Paisagem e Vegetação - Vídeos
    - *Observação:* Os registros em cada parada podem variar conforme a criatividade dos professores e estudantes. Como sugestão, indicamos a realização de anotações escritas, desenhos, fotografias e vídeos.
  - ✓ *Indicação 1:* Neste momento, é oportuno que o professor instigue os estudantes a sugerirem também possíveis pontos a serem observados ao longo do roteiro de Estudo do Meio e de sujeitos a serem contatados.
  - ✓ *Indicação 2:* Em testes pedagógicos realizados, o entrevistado foi um pescador, morador da região. Alguns questionamentos realizados pelos estudantes podem ser encontrados na descrição da 3ª dose pedagógica.

Vale ressaltar que, a depender da perspectiva do professor e dos estudantes, outros sujeitos podem ser indicados ao trabalho, como por exemplo, algum policial, turista e/ou outras pessoas que estejam passando pelo parque.

*Atenção:* É oportuno que os estudantes separem um espaço no caderno de Geografia ou utilizem um material à parte para a elaboração de um Caderno de Campo. Neste caderno, os estudantes devem anotar as paradas e observações a serem realizadas ao longo do roteiro de Estudo do Meio, bem como registrar as informações que acharem mais importantes no desenvolvimento desse estudo, a fim de que ao final possam ter como produto um diário de registro.

✓ *Indicação 3:* De acordo com Lopes e Pontuschka (2009), o caderno de campo desempenha uma função didático-pedagógica fundamental para todas as etapas da realização de um Estudo do Meio, pois nele, os estudantes podem facilmente encontrar as principais instruções relativas à coleta de dados, informações e ao processo de observação, além de apresentar espaços adequados para a realização dos registros escritos, desenhos e/ou esquemas.

- Por fim, é importante que ao final desta segunda dose pedagógica, seja estabelecidos e definidos os instrumentos para a culminância do roteiro do Estudo do Meio, ou seja, como serão divulgados os processos e resultados do trabalho desenvolvido. Entre as diversas sugestões possíveis, está a de ao final, os estudantes realizarem uma exposição de fotografias e/ou vídeos, um jornal com as principais informações, um painel ou um teatro.

- **3º dose Pedagógica:** Execução: dia do trabalho de campo.

➤ **Ida:** Iniciando o percurso pela Avenida Ana Jansen em direção à Avenida dos Holandeses, é oportuno que o professor solicite aos estudantes observarem a paisagem pela janela da condução, com especial atenção a ocupação urbana. A primeira parada do roteiro é na praça às margens da Lagoa da Jansen, ao lado do Batalhão de Polícia Turística (BPTur):

- **1º parada** (Praça ao lado da BPTur): Neste ponto poderemos analisar questões como o **Saneamento** e o **trabalho dos pescadores**.



**Saneamento da Lagoa da Jansen:** Nesse ponto, é possível observar a presença de valetas irregulares de esgotos domésticos despejando efluentes *in natura* na lagoa.

✓ **Indicação:** Observa-se que o mau cheiro dessa parte da lagoa, é causado pela presença de efluentes domésticos despejados sem o devido tratamento, fazendo com que seja acumulada muita matéria orgânica na localidade.

Durante o período de ventos mais intensos, a matéria orgânica acumulada no fundo da lagoa é mobilizada e parte desse sedimento fica suspensa na água sendo carregado pela brisa. A decomposição dessa matéria orgânica libera o gás sulfídrico ( $H_2S$ ), responsável pelo odor de ovo podre, que, associado ao excesso de algas em decomposição, intensifica o mau cheiro. Destaca-se

que a presença demasiada de algas é uma das consequências do excesso de matéria orgânica na lagoa (ROJAS E COSTA, 2014).

Nesta parada, é possível que os estudantes visualizem a presença de diversos materiais boiando como plásticos, latas, garrafas PETs, além de uma espuma branca, resultante da decomposição de diversos materiais orgânicos.



**Pesca artesanal:** Neste ponto, podemos observar a presença da atividade pesqueira artesanal.

✓ *Indicação:* A prática artesanal da pesca é uma atividade econômica de subsistência tradicional na lagoa, muitos de seus pescadores são moradores da região.

Um ponto de atenção é em relação à qualidade dos peixes retirados do local. Devido à fragilidade do saneamento, a água da lagoa apresenta um baixo indicador de qualidade. Diferentes pesquisas apontam a contaminação dos peixes por coliformes fecais, bem como por metais como o cobre, devido ao contato direto do peixe com a água (SANTOS et al., 2010).

Em decorrência da proliferação de algas, respectivo ao aumento da matéria orgânica na lagoa, há uma diminuição da quantidade de oxigênio nas águas, causando mortandade dos

peixes. Esse fenômeno é denominado de eutrofização, processo pelo qual um corpo de água adquire níveis altos de nutrientes, especialmente de fosfatos, nitrato e potássio, provocando o posterior acúmulo de matéria orgânica em decomposição (PEREIRA et al., 2014).



Atenção: Nesse ponto, de acordo com o que foi estabelecido previamente, é importante que os estudantes executem as observações definidas. Em testes pedagógicos realizados, os estudantes produziram fotografias que retrataram os conteúdos geográficos trabalhados ali, como o do saneamento básico e da pesca artesanal.

- **2º parada** (Praça ao lado da Lagoa): Neste ponto, poderemos observar questões como a **Especulação Imobiliária** e as **Atividades Econômicas**.



**Especulação Imobiliária:** Nesse ponto, é possível avaliar o tratamento dispensado ao longo das últimas décadas pelo poder público na Lagoa da Jansen, como por exemplo, o projeto de revitalização da área.

✓ *Indicação:* A área da Lagoa da Jansen passou a sofrer uma intensificação no seu processo de ocupação a partir da década de 1970, quando da construção da ponte José Sarney, ligando os bairros do São Francisco com o do Centro Histórico. Esse fato favoreceu a urbanização da orla marítima e a construção de novas vias de acesso, como a Av. Colares Moreira e Av. dos Holandeses, a partir, por exemplo, do aterramento e da construção de uma barragem nos igarapés Ana Jansen e Jaracati, o que deu origem a laguna, equivocadamente chamada de lagoa (MASSULO et al., 2014).

Em 2001, o Parque Estadual da Lagoa da Jansen passou por um expressivo projeto de urbanização, revitalizando a área para o desenvolvimento do turismo e lazer, buscando consolidar a região como um polo turístico. Neste projeto, como observam Masullo et al. (2014), foram implementados ciclovias, playgrounds, jardins, quadras esportivas e locais para shows, além de um mirante com vista privilegiada para toda a lagoa.



No ano de 2012, o Parque Ecológico da Lagoa da Jansen foi transformado em uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável do tipo Área de Proteção Ambiental (APA). As Unidades de Conservação de Uso Sustentável são áreas que visam conciliar a conservação da natureza com o uso sustentável dos recursos naturais. Nesse grupo, atividades que envolvem coleta e uso dos recursos naturais são permitidas, desde que praticadas de uma forma que a perenidade dos recursos ambientais renováveis e dos processos ecológicos estejam asseguradas (RAYLANDS; BRANDON, 2005).

Nas últimas décadas, é possível observar na área da Lagoa da Jansen uma intensificação no processo de especulação imobiliária e de segregação socioespacial. Por meio da paisagem, identifica-se a construção de vários prédios de grande porte, para atender a uma classe média, contrastando ocupações humildes e desordenadas. De acordo com Masullo et.al (2009) na área da Lagoa da Jansen a construção de conjuntos habitacionais, associada à criação da unidade de conservação, dos projetos de saneamento ambiental e de urbanização concorreram para sua revalorização em termos de usos residenciais, comerciais e turísticos, entretanto revelou os contrastes de uma sociedade desigual, uma vez que as ocupações desordenadas permaneceram.

As ações de mitigações tomadas pelo poder público ainda são insuficientes, tendo em vista que o odor derivado das águas da lagoa continua, afugentando os turistas e comprometendo a qualidade de vida do morador de suas imediações. Por fim, ainda de acordo com os autores supracitados, pode-se concluir que as relações sociais na área da Lagoa da Jansen foram afetadas pela dinamização econômica das ações induzidas pelo Estado e se expressam pela introdução de novos usos e valores que servem, por exemplo, a especulação de incorporadoras que almejam à apropriação do espaço geográfico enfatizado.



**Atividades econômicas:** Ainda nesse ponto é possível observar as atividades econômicas que ali se desenvolvem.

✓ *Indicação:* A Lagoa da Jansen é uma área de significativo potencial comercial e turístico, ali estão concentrados diversos bares, restaurantes e hotéis para atender à população e turistas. Em paralelo, é possível observar a presença de moradores com pequenos comércios para atender a comunidade local.

Desde sua revitalização, Sampaio (2007) avalia que, a localidade vem recebendo um conjunto de ações empreendedoras, voltadas para a especulação turística, que transformaram a paisagem após as construções de edifícios, conjuntos habitacionais e de estruturas destinadas ao lazer, o que por sua vez promoveu a sua dinâmica econômica.



✓ *Indicação 1:* Sugere-se que neste ponto, seja realizada uma roda de conversa com algum morador e um comerciante. Baseando-se nas observações feitas ao longo do trajeto, o professor poderá discutir o crescimento e a descentralização do comércio e dos serviços.

✓ *Indicação 2:* Na roda de conversa é interessante que os estudantes desenvolvam questões relacionadas às informações específicas do lugar, de seus frequentadores e das relações que esses sujeitos mantêm com o espaço. O ideal é que por meio das entrevistas, elaborem um panorama da localidade, a partir de um compartilhamento dos diferentes olhares das pessoas envolvidas ali.

✓ *Indicação 3:* Em testes pedagógicos realizados, executou-se uma roda de conversa com um morador antigo da região, residente na localidade há mais de 20 anos. Nesta oportunidade os estudantes puderam conversar com o morador a respeito de como ele percebeu as transformações pela qual a Lagoa da Jansen passou, sobre como ele havia estabelecido residência na localidade, quais eram as suas atividades e de como ele percebia a relação entre a população e a área da lagoa.

- **3º parada** (Mirante da Lagoa): Neste ponto, poderemos observar questões como o **ecossistema de Mangue** e finalizar o roteiro de Estudo do Meio compreendendo o conceito de **Paisagem**.



**Ecosistema de Mangue:** O Mangue é considerado um ecossistema costeiro de transição entre os ambientes terrestres e marinhos, característico das regiões tropicais e subtropicais, estando sujeito ao regime das Marés.

*Indicação 1:* Neste ponto, podemos observar a presença de espécies de animais e vegetais típicas dos manguezais. O mangue é um ecossistema formado por água salobra, resultante do encontro da água doce com a salgada do mar, o que o torna um espaço sensível ao equilíbrio ambiental.

Sendo considerado como um verdadeiro berçário natural, o mangue recebe, além de suas espécies típicas, peixes e outros animais que migram para a sua área por pelo menos uma fase de seu ciclo da vida. Esse ecossistema é fundamental para a manutenção da subsistência das comunidades pesqueiras que vivem no seu entorno.

Além disso, as raízes aéreas das plantas do mangue ajudam a diminuir a velocidade dos cursos d'águas e das ondas, diminuindo os impactos sobre os solos, contendo dessa maneira processos erosivos. Essas raízes, bem como as demais formas de vegetação, ajudam a conter os sedimentos, contribuindo para a filtragem das águas.



*Indicação 2:* De acordo com Massulo et. Al (2009), há no entorno da Lagoa da Jansen um predomínio de árvores de mangue. A reconhecida importância desse ecossistema, relacionada especialmente à produção e exportação de nutrientes para a região costeira, encontra-se comprometida devido às alterações antrópicas sofridas.

Por sua vez, é interessante observar que o nome lagoa não condiz com suas características geomorfológicas, em virtude dela apresentar uma ligação com o mar, por meio de duas comportas, o que a transforma em uma laguna. A troca de água com o mar deixa as suas águas salobras e ocorre em dois momentos: nas marés de sizígia, quando a amplitude marítima é maior, e nos períodos de chuva intensa, quando a lagoa transborda, sendo necessário abrir as comportas.



Por fim, é oportuno lembrar que as construções no entorno da Lagoa da Jansen, o aumento da especulação imobiliária e a negligência dos órgãos responsáveis pela fiscalização dos impactos ambientais serve como exemplo ao tratamento da natureza como mercadoria.

**Paisagem:** O mirante proporciona uma vista belíssima do Parque Estadual da Lagoa da Jansen e da praia de São Marcos.

Neste ponto, oportunamente, é possível finalizar o roteiro deste Estudo do Meio, realizando um apanhado das características do conceito de Paisagem, a partir da vista do mirante.

✓ *Indicação 1:* Como princípio ativo deste Prospecto Pedagógico Geográfico, a Paisagem poderá ser vista pelos estudantes a partir do Parque Estadual da Lagoa da Jansen, como resultado da interação entre os diversos fatores, bióticos, abióticos e antrópicos que se constituem na localidade. É interessante observar que o Parque Estadual da Lagoa da Jansen é composto por elementos atuais e do passado, além de elementos naturais e culturais, que são transformados pelas forças da própria natureza e dos seres humanos.



✓ *Indicação 2:* Em testes pedagógicos realizados nesta parada, os estudantes produziram vídeos registrando os elementos da paisagem, das diferentes formas de relevo e dos diferentes animais e vegetais.

○ **4º dose Pedagógica:** A quarta dose pedagógica está relacionada a um momento após a realização do roteiro de Estudo do Meio, pois é fundamental que o trabalho não se encerre ao fim das atividades no Parque Estadual da Lagoa da Jansen.

Em sala de aula é oportuno que o professor elabore uma sistematização de todo o material obtido e registrado pelos estudantes, bem como de suas percepções, para que seja encaminhado à culminância da atividade, ou seja, que o trabalho desenvolvido ganhe visibilidade.

✓ *Indicação 1:* De acordo com o que foi definido ainda na segunda dose, os estudantes devem ser levados a finalizar e apresentar o material coletado em campo, por meio da elaboração, por exemplo, de um jornal, um ensaio fotográfico, painel, teatro, entre outras situações que o professor achar oportuno a partir da realidade de sua escola.

✓ *Indicação 2:* Em testes pedagógicos realizados, foi definido que os estudantes selecionassem as melhores imagens que pudessem representar cada um dos conteúdos vistos e estudados, para que realizassem uma exposição de fotos na entrada da escola.



<b>Modo de Usar:</b>	<p>Tendo como espaço privilegiado o Parque Estadual da Lagoa da Jansen para o estudo da Geografia, apresentamos a seguir algumas temáticas geográficas que se relacionam ao roteiro de Estudo do Meio presente neste Prospecto Pedagógico Geográfico:</p> <p><b>Relevo:</b> Considerando o espaço no entorno da Lagoa da Jansen é possível indicar que, como apontam Teixeira e Toledo (2009), as intervenções antropogênicas alteram o balanço da sedimentação, fazendo com que ocorra uma insuficiência de material sedimentar disponibilizado para os processos de dinâmica costeira, o que implica em desequilíbrios e, conseqüentemente, processos de recuos das linhas de costas.</p> <p>As intervenções antrópicas podem ser induzidas de diversas maneiras, sendo as mais comuns relacionadas à má ocupação do solo, ou seja, a construção de infraestruturas urbanísticas como ruas, calçadas e mesmo residências em regiões ainda sob a faixa costeira de ação do mar.</p> <p>Uma das formas encontradas para reduzir o processo erosivo em partes do litoral é a construção de obras rígidas, tais quais os espigões, ou seja, blocos rochosos construídos paralelamente a praia a fim de minimizar o recuo das linhas de costa e até mesmo servido para alagar essas faixas arenosas.</p> <p><b>Geografia Urbana:</b> A partir da segunda metade do século XX, os países em desenvolvimento vivenciaram um acelerado processo de urbanização que, infelizmente, não foi acompanhado de orientação e planejamento, o que acabou potencializando os problemas urbanos. Tomando como espaço privilegiado o Parque Estadual da Lagoa da Jansen, podemos observar alguns problemas urbanos, tais quais:</p> <p><b>Segregação espacial:</b> A excessiva valorização de terrenos urbanos induz a população mais pobre a ocupar áreas que não</p>
----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

dispõem de infraestrutura necessária para a moradia, como saneamento básico, energia elétrica, escolas e transportes. Esse processo fica visível no espaço geográfico quando observamos o contraste entre localidades reservadas às camadas mais ricas da população, geralmente mais arborizadas, iluminadas, e outras áreas destinadas à população mais pobre, geralmente carente de toda essa infraestrutura.

Um dos causadores da segregação espacial é o processo de gentrificação, que ocorre em decorrência de projetos de revitalização e/ou recuperação urbana de áreas degradadas da cidade, que valoriza o espaço, passando a abrigar residências destinadas a classe média e alta, tornando a região mais cara e exercendo pressão para o deslocamento de antigos moradores com menor poder aquisitivo.

**Saneamento básico:** O rápido crescimento urbano brasileiro, associado à falta de ações governamentais, trouxe consequências socioambientais de grande amplitude. As dificuldades de abastecimento de água à população são cada vez maiores por causa da poluição das bacias hidrográficas, onde o esgoto, muitas vezes, é despejado sem tratamento.

**Impermeabilização do solo:** Com o crescimento das cidades, o asfalto e concreto das ruas e das construções impermeabilizam o solo. A principal consequência são as enchentes, pois com a diminuição da superfície de infiltração e o aumento do escoamento superficial, os cursos d'água têm dificuldade de absorver todo o fluxo e acabam transbordando. Assim, como observam Guerra e Guerra (1997) e Oliveira et al. (2010), as construções no entorno do Parque Estadual da Lagoa da Jansen e a forte especulação imobiliária acabaram acentuando a impermeabilidade da região, aumentando o volume do escoamento superficial.

**Ecosistema de Mangue:** O atual Parque Estadual da Lagoa da Jansen era formado por manguezais, entrecortados pelos igarapés Ana Jansen e Jacarati que, em decorrência do acelerado processo de ocupação antrópica, foram sendo ocupados pelas construções de moradias e avenidas. O manguezal é considerado um ecossistema costeiro de transição entre os ambientes terrestre e marinho. Característico de regiões tropicais e subtropicais está sujeito ao regime das marés, dominado por espécies vegetais típicas, às quais se associam a outros componentes vegetais e animais.

O ecossistema manguezal está presente às margens de baías, barras, enseadas, desembocaduras de rios, lagunas e reentrâncias costeiras, onde haja encontro de águas de rios com a do mar, ou diretamente expostos à linha da costa. A cobertura vegetal, ao contrário do que acontece nas praias arenosas e nas dunas, instala-se em substratos de formação recente, de pequena declividade, sob a ação diária das marés de água salgada ou, pelo menos, salobra.

A riqueza biológica dos ecossistemas costeiros faz com que essas áreas sejam os grandes berçários naturais, tanto para as espécies características desses ambientes, como para peixes e outros animais que migram para as áreas costeiras durante, pelo menos, uma fase do ciclo de sua vida.

A fauna dos manguezais representa significativa fonte de alimentos para as populações humanas. Os estoques de peixes, moluscos e crustáceos apresentam expressiva biomassa, constituindo excelentes fontes de proteína animal de alto valor nutricional. Os recursos pesqueiros são considerados como indispensáveis à subsistência das populações tradicionais da zona costeira.

O Mangue desempenha importante papel como exportador de matéria orgânica para o estuário, contribuindo para produtividade primária na zona costeira. É no mangue que peixes,

	<p>moluscos e crustáceos encontram as condições ideais para abrigo e reprodução.</p> <p>Os mangues produzem mais de 95% do alimento que o homem captura do mar, sua manutenção é vital para a subsistência das comunidades pesqueiras que vivem em seu entorno. A vegetação de mangue serve para fixar as terras, impedindo assim a erosão e ao mesmo tempo estabilizando a costa. As raízes do mangue funcionam como filtros na retenção dos sedimentos, constituindo importante banco genético para a recuperação de áreas degradadas.</p> <p><b>Paisagem:</b> Considerando a Lagoa da Jansen, temos uma paisagem humanizada, também chamada de antrópica, resultado das diversas intervenções das sociedades sobre a superfície terrestre, ao longo do tempo. Ela é produto do trabalho social, assim como da organização da produção da vida coletiva realizada por várias gerações que, por meio das técnicas disponíveis em cada época, construíram objetos de acordo com suas necessidades e aspirações. Toda paisagem humanizada é, portanto, um testemunho da ação e do desenvolvimento das técnicas, das tecnologias e da cultura dos grupos sociais.</p>
<p><b>Efeito Colateral:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desenvolvimento do espírito investigativo;</li> <li>○ Aproximação dos estudantes a sua realidade;</li> <li>○ Percepção crítico-reflexiva do contexto social;</li> <li>○ Construção de saberes por meio das experiências vivenciadas;</li> <li>○ Habilidades de observação, seleção, comparação, análise de dados, interpretação, leitura, escrita e criatividade;</li> <li>○ Busca por mapas;</li> </ul> <p>Em caso de estranheza, é sugerido várias visitas ao local.</p>

<b>Superdosagem:</b>	Em caso de dosagem excessiva, o professor deverá comemorar os resultados obtidos. Aconselhamos que o trabalho se intensifique, aproveitando o momento para aprofundar questões políticas, econômicas e urbanas.
----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. **Boletim Goiano de Geografia**. v.22, n.2, p.123-136, 2002.

GUERRA, A. T; GUERRA, A. J. T. **Dicionário geológico geomorfológico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MASULLO, Y. A. G. et al. **Caracterização e Risco Ambiental na Área da Laguna da Jansen, São Luís–Maranhão**. XIII Simpósio de Geografia Física Aplicada. Viçosa-MG, p. 06-10, 2009.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Estrutura curricular para a rede estadual de ensino**. 2016. Disponível em: < <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/ESTRUTURA-CURRICULAR-COM-ELETIVAS-APROVADA-PELO-CEE-10.16.pdf> >. Acesso em: 03 abr. 2020.

MASULLO, Y. A. G. et al. **Análise multitemporal do uso e ocupação do solo na Lagoa da Jansen**. In: Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. Belo Horizonte-MG, 2014. Disponível em: .< <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2014/XI-077.pdf> >. Acesso em 15 abril 2020.

OLIVEIRA SANTOS, B. A. M; DOBBERT, L. Y; FEITOSA, A. C. **Dinâmica da paisagem no parque ecológico da “lagoa da jansen”, são luís, ma**. In: VIII Simpósio Nacional de Geomorfologia/ III Encontro Latino Americano de Geomorfologia/ I Encontro Ibero-Americano de Geomorfologia/ I Encontro Ibero-Americano do Quaternário, VIII Simpósio Nacional de Geomorfologia/ III Encontro Latino Americano de Geomorfologia/ I Encontro Ibero-Americano de Geomorfologia/ I Encontro Ibero-Americano do Quaternário, Recife-PE, 2010.

RYLANDS, A. B; BRANDON, K. Unidades de conservação brasileiras. **Megadiversidade**, v. 1, n. 1, p. 27-35, 2005.

SAMPAIO F, M.S. **A segregação sócio-espacial entorno da Laguna da Jansen em São Luís do Maranhão**, 59ª Reunião Anual da SBPC, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – Técnica e tempo**. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Â. C.; OLIC, N. B; LOZANO, R. **Geografia: contextos e redes**. Editora Moderna. São Paulo, 2016.

TEIXEIRA, W. FAIRCHILD; T. R. TOLEDO, M. C. M; TAIOLI, F. **Decifrando a Terra – 2ª edição**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 2009.

**ANEXOS**

**ANEXO A – Matriz Curricular do ensino médio de tempo integral (9 horas).**  
**6. MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO – TEMPO INTEGRAL (9 HORAS)**

ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL
				CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
LINGUAGEM	BASE COMUM	LP	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	4	160	4	160	600
			LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	1	40	1	40	1	40	
		Educação Física		2	80	2	80	2	80	240
		Arte		2	80	2	80	2	80	240
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa / Espanhola		2	80	2	80	2	80	240
		<b>SUBTOTAL</b>			<b>11</b>	<b>440</b>	<b>11</b>	<b>440</b>	<b>11</b>	<b>440</b>
MATEMÁTICA	BASE COMUM	Matemática		4	160	4	160	4	160	480
		<b>SUBTOTAL</b>			<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BASE COMUM	Biologia		2	80	2	80	3	120	280
		Química		2	80	3	120	3	120	320
		Física		2	80	2	80	3	120	280
		<b>SUBTOTAL</b>			<b>6</b>	<b>240</b>	<b>7</b>	<b>280</b>	<b>9</b>	<b>360</b>
CIÊNCIAS HUMANAS	BASE COMUM	História		3	120	2	80	2	80	280
		Geografia		2	80	2	80	2	80	240
		Sociologia		2	80	2	80	1	40	200
		Filosofia		2	80	2	80	1	40	200
		<b>SUBTOTAL</b>			<b>9</b>	<b>360</b>	<b>8</b>	<b>320</b>	<b>6</b>	<b>240</b>
<b>Total de CHA</b>				<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>3.600</b>
ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS				5	200	5	200	5	200	600
INICIAÇÃO CIENTÍFICA				1	40	1	40	1	40	120
ELETIVAS - interdisciplinares nas ÁREAS DE CONHECIMENTO				09	360	09	360	360	360	1080
<b>TOTAL</b>				<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>5.400</b>

LEGENDA: CHS – Carga Horária Semanal; CHA – Carga Horária Anual

INDICADORES: Turnos: matutino e vespertino; dias letivos: 200; Semanas Anuais: 40; Intervalo por turno 15 minutos; dias trabalhados por semana: 5 dias; Duração de hora-aula: 50 minutos; Intervalo para almoço; eletivas definidas pela escola segundo o Projeto Político Pedagógico- PPP

OBSERVAÇÕES:

- 
- 

Em todos os componentes curriculares deve ser planejado o trabalho com os temas transversais.

- Em todas os componentes curriculares deve ser planejado o trabalho com a história, a geografia, a cultura, e a literatura da localidade (município, região, Estado), pois fazem parte do currículo, integrando a Base Comum Curricular;

Os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, conforme as leis 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008;

**ANEXO B – Ementa da Disciplina Eletiva O Sal da terra.**

 <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p>	<p><b>CETI MARGARIDA PIRES LEAL</b></p> <p><b>EMENTA DA DISCIPLINA</b></p>	
<p><b>TÍTULO: O SAL DA TERRA</b></p> <p><b>DISCIPLINAS: Matemática e Geografia</b></p> <p><b>CARGA HORÁRIA: 40h</b></p> <p><b>PROFESSORES: George Washington Fernandes Braga Railson de Jesus Matos Santos</b></p> <p><b>ÁREA: Exatas e Humanas</b></p>		
<p style="text-align: center;"><b>❖ JUSTIFICATIVA:</b></p> <p>A eletiva “O Sal da Terra” busca desenvolver uma consciência socioambiental, a partir de uma utilização racional dos recursos naturais, especialmente a água e a terra, demonstrando também os meios necessários para a formação e manutenção de uma horta, além de proporcionar entendimento sobre variados tipos de pimentas e a produção de geleias, compotas e molhos, visando sua comercialização e consumo.</p> <p style="text-align: center;"><b>❖ OBJETIVOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incentivar o desenvolvimento do Projeto para mantê-lo vivo, interativo e comum ao ambiente da Escola</li> <li>2. Instigar o aluno a considerar o meio ambiente em sua totalidade, nos seus aspectos naturais, tecnológicos, sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, morais, éticos e estéticos.</li> <li>3. Utilizar a Horta Escolar com a finalidade educativa e de diversificação de métodos para transmitir e adquirir conhecimentos, ressaltando as atividades práticas e as experiências pessoais de forma interdisciplinar.</li> <li>4. Estimular a socialização, trabalho em equipe, vivência ambiental e consciência cidadã.</li> <li>5. Conhecer todo processo de produção até a colheita.</li> <li>6. Valorizar o trabalho do homem no campo.</li> <li>7. Estimular o consumo de frutas, vegetais e plantas medicinais aos educandos.</li> <li>8. Fomentar a produção caseira, para atender o consumo próprio e possível comercialização.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>❖ HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver a <b>capacidade de planejamento</b> e o <b>compartilhamento de experiências</b>, a partir do trato com a terra, plantação de sementes, manutenção diária da horta, tempo de colheita de cada hortaliça, legumes e verduras.</li> <li>2. Estimular a <b>curiosidade</b> por meio do manuseio dos equipamentos necessários para o trabalho</li> </ol>		

com a horta, bem como da utilização das hortaliças, legumes e verduras em cardápio variado.

3. Utilizar o trabalho com a terra como instrumento de desenvolvimento de valores como **responsabilidade** e **perseverança**, desenvolvendo assim um **autoconhecimento** e **espírito gregário**.

4. Fomentar o desenvolvimento de habilidades como **esforço** e **proatividade**, tendo em vista as possibilidades de sustento próprio e comercialização que a agricultura pode proporcionar.

#### ❖ CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

##### MATEMÁTICA

1. **AS QUATRO OPERAÇÕES:** Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão.
2. **SISTEMA DE MEDIDAS:** Comprimento, Massa, Capacidade, Superfície.
3. **RAZÃO E PROPORÇÃO.**
4. **MATEMÁTICA FINANCEIRA:** Porcentagem.

##### GEOGRAFIA

1. **INTEMPERISMO E EROSÃO**
2. **NOÇÕES DE PEDOLOGIA**
3. **RELAÇÕES ENTRE VEGETAÇÃO E CONDIÇÕES CLIMÁTICAS**
4. **A QUESTÃO AGRÁRIA E OS PROBLEMAS AMBIENTAIS**

#### ❖ METODOLOGIA:

1. Aulas expositivas, acompanhadas de exercícios de fixação associados, sempre que possível, a questões reais da vivência ambiental;
2. Aulas práticas, com a criação de horta nas dependências da escola.

#### ❖ RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS:

1. Datashow
2. Computador
3. Xérox
4. Garrafas PET
5. Arame galvanizado/ Rolo de barbante
6. Terra preta / Pedras brita / Canos de pvc
7. Enxada/ Cavador/ Gadanho/ Peneira
8. Sementes diversas

### ❖ PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA:

1. Elaboração de um cardápio com a utilização da produção da horta escolar;
2. Elaboração de um vídeo da trajetória de construção da horta.
3. Relatos pessoais sobre o processo de criação da horta escolar

### ❖ AVALIAÇÃO:

Será feita qualitativamente mediante o acompanhamento do alunado no desenvolvimento do trabalho proposto. A avaliação terá de zero a cinco pontos obedecendo aos seguintes critérios: assiduidade, conduta durante a realização da eletiva, habilidades, responsabilidade, autonomia, participação, solidariedade e etc.

### ❖ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A Horta Escolar como Parte do Currículo da Escola, Ministério da Educação. FNDE; Brasília:2007. Caderno 1  
 Orientações para Implantação e Implementação da Horta Escolar; Ministério da Educação. FNDE; Brasília:2007. Caderno 2.  
 Alimentação e Nutrição - Caminhos para Uma Vida Saudável. Ministério da Educação. FNDE; Brasília:2007. Caderno 2. Caderno 3.

### VIDEOS DO YOUTUBE:

<https://youtu.be/0RthDFAR60w>      <https://youtu.be/8BZM9y9ChMs>  
<https://youtu.be/H8ome6kuJGc>      <https://youtu.be/RStE8yT9WVk>  
<https://brasilecola.uol.com.br/>      <https://www.todamateria.com.br/geografia/>

### **CRONOGRAMA DE AULAS**

DATA	ATIVIDADES	OBS:
19/02	Feirão das eletivas	
26/02	Apresentação da disciplina	
12/03	As quatro operações	
19/03	Intemperismo	
26/03	Sistema de medidas:Comprimento	
02/04	Erosão	
09/04	Sistema de medidas:Massa	
16/04	Noções de Pedologia	
23/04	Sistema de medidas:Capacidade	
30/04	Relação entre vegetação e condições climáticas	
07/05	Sistema de medidas:Superfície	
14/05	A questão agrária	
21/05	Razão	
28/05	Problemas ambientais e a interferência humana	
04/06	Proporção	
11/06	Problemas ambientais e a interferência humana	
18/06	Porcentagem	
28/06	Culminância da eletiva	

## ANEXO C – Ementa da Disciplina Eletiva Entendeu ou quer que eu desenhe?

CETI MARGARIDA PIRES LEAL

EMENTA DA DISCIPLINA

**TÍTULO: Entendeu? Ou quer que eu desenhe?****DISCIPLINAS: Matemática e Geografia****CARGA HORÁRIA: 40h****PROFESSORES: Ivone Maria Cardoso Melo****Railson de Jesus Matos Santos****ÁREA:** Exatas e Humanas**❖ JUSTIFICATIVA:**

A eletiva "**Entendeu? Ou quer que eu desenhe?**" busca desenvolver um raciocínio lógico-matemático, bem como uma consciência socioambiental, a partir da catalogação de dados e posterior elaboração de gráficos acerca de questões socioeconômicas e ambientais. Neste caso, a eletiva propõe desenvolver as habilidades matemáticas empregando recursos de leitura e análise de mapas, gráficos, tabelas e jogos, o que permite ao aluno perceber a interdisciplinaridade. Assim, ao contextualizar os dois componentes, os estudantes terão um aprendizado com maior aproveitamento e entendimento.

**❖ OBJETIVOS:**

1. Incentivar o estudante à realização de pesquisas, sobre as principais questões socioeconômicas da atualidade, especialmente saúde, educação e renda.
2. Instigar o aluno a considerar o meio ambiente em sua totalidade, nos seus aspectos naturais, tecnológicos, sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, morais, éticos e estéticos.
3. Utilizar as atividades de pesquisa e catalogação de dados com a finalidade educativa e de diversificação de métodos para produção de conhecimentos, ressaltando as atividades práticas e as experiências pessoais de forma interdisciplinar.
4. Estimular a socialização, trabalho em equipe, vivência ambiental e consciência cidadã.
5. Conhecer todo processo de produção de gráficos.
6. Valorizar o trabalho em grupo.
7. Fomentar o desenvolvimento de um raciocínio lógico-matemático.
8. Desenvolver estudos de acordo com os focos de interesses relacionados aos seus Projetos de Vida

**❖ HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:**

1. Desenvolver a **capacidade de planejamento** e o **compartilhamento de experiências**, a partir do trato com a catalogação de dados.
2. Estimular a **curiosidade** por meio da pesquisa bibliográfica.
3. Utilizar o trabalho de elaboração de gráficos e tabelas como instrumento de desenvolvimento de valores como **responsabilidade** e **perseverança**, desenvolvendo assim um **autoconhecimento** e **espírito gregário**.
4. Fomentar o desenvolvimento de habilidades como **esforço** e **proatividade**.

**❖ CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:****MATEMÁTICA**

1. **PROBABILIDADE E PORCENTAGEM**
2. **ESTATÍSTICA**
3. **AMOSTRAS**
4. **CONJUNTOS E FUNÇÕES**

**GEOGRAFIA**

1. **ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)**
2. **ASPECTOS POPULACIONAIS: SEXO, IDADE, EXPECTATIVA DE VIDA**
3. **PROBLEMAS AMBIENTAIS**
4. **CLIMOGRAMAS**

**❖ METODOLOGIA:**

1. Aulas expositivas, acompanhadas de exercícios de fixação associados, sempre que possível, a questões reais da vivência ambiental;
2. Aulas práticas, com a elaboração de gráficos e tabelas.

**❖ RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS (AULAS E CULMINÂNCIA):**

1. Datashow
2. Computador
3. Xérox
4. Cartolina

5. Papel 40kg
6. Tinta guache
7. Folhas de isopor

**❖ PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA:**

1. Elaboração e exposição de gráficos sobre indicadores socioeconômicos do Brasil e Maranhão;
2. Apresentação teatral sobre as temáticas abordadas.
3. Apresentação musical.

**❖ AVALIAÇÃO:**

Será feita qualitativamente mediante o acompanhamento do alunado no desenvolvimento do trabalho proposto. A avaliação terá de zero a cinco pontos obedecendo aos seguintes critérios: assiduidade, conduta durante a realização da eletiva, habilidades, responsabilidade, autonomia, participação, solidariedade e etc.

**❖ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

TERRA, Lygia; ARAUJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. Conexões: estudos de geografia Geral e do Brasil . 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

<https://www.todamateria.com.br/geografia/>

Iezzi, Gelson; Dolce, Osvaldo; Degenzanju, David. Matemática: Ciências e Aplicações. Ensino Médio. Vol. 1, Editora Saraiva, Ano 2017. Balestrin, Rodrigo. Matemática: interação e tecnologia, vol.3 , Editora Leya, Ano 2018

<https://www.todamateria.com.br/matematica>

-

**CRONOGRAMA DE AULAS**

DATA	ATIVIDADES	OBS:
20/ago	Feirão das eletivas	
27/ago	Apresentação da disciplina	
03/set	INDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)	
10/set	ASPECTOS POPULACIONAIS: SEXO.	

<b>17/set</b>	<b>ASPECTOS POPULACIONAIS: IDADE</b>	
<b>24/set</b>	<b>ASPECTOS POPULACIONAIS: EXPECTATIVA DE VIDA</b>	
<b>01/out</b>	<b>PROBLEMAS AMBIENTAIS: POLUIÇÃO ATMOSFÉRICA</b>	
<b>15/out</b>	<b>PROBLEMAS AMBIENTAIS DECORRENTES DA URBANIZAÇÃO</b>	
<b>22/out</b>	<b>CLIMOGRAMA DOS DOMÍNIOS MORFOCLIMÁTICOS BRASILEIROS</b>	
<b>29/out</b>	<b>PROBABILIDADE</b>	
<b>05/nov</b>	<b>PORCENTAGEM</b>	
<b>12/nov</b>	<b>ESTATÍSTICA</b>	
<b>19/nov</b>	<b>AMOSTRAS</b>	
<b>26/nov</b>	<b>CONJUNTOS</b>	
<b>03/dez</b>	<b>FUNÇÕES</b>	
<b>10/dez</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS E TABELAS</b>	
<b>14/dez</b>	<b>Culminância da eletivas</b>	