



## REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ESTREITAMENTO CURRICULAR E RESISTÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE

LEOVAN ALVES DOS SANTOS [1] SEDUCE/GO, leovanalves@yahoo.com.br  
DANIEL MALLMANN VALLERIUS [2] UFPA, daniel.mv@uol.com.br  
HUGO GABRIEL DA SILVA MOTA [3] SME Goiânia, hugo\_brt@yahoo.com.br

## REFORM OF MIDDLE SCHOOL AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY: CURRICULAR NARROWING AND RESISTANCE IN TEACHING

### Resumo

Os últimos 20 anos da educação brasileira foram marcados pelo acentuar dos debates curriculares nas esferas acadêmica, política e pedagógica. Contudo, esse aumento das discussões não deve ser compreendido pela realização de mudanças efetivas nos currículos escolares, uma vez que, estas mudanças só se efetivam a partir da prática do professor. Percebe-se um contexto de fortes incertezas sobre a presença da Geografia no Ensino Médio. Neste texto realiza-se um levantamento bibliográfico sobre currículo e o ensino de Geografia no Ensino Médio. Entendemos que o currículo apresentado aos professores sofre modificações e é no professor que podemos encontrar a chave para entender como o currículo pode ser viabilizado. Ele um agente central para viabilizar o currículo, e faz isso diante de várias influências, lidando com vários componentes para viabilizar o seu projeto de ensino. Nesta perspectiva, é o professor que vai tornar possível o currículo a partir da relativa autonomia que possui, ao questionar sua prática, a partir de sua concepção de Geografia e de ensino desta componente curricular. As mudanças que são postas pela reforma do ensino médio atacam a formação docente e a profissionalidade do professor e também, à formação dos jovens estudantes brasileiros. Diante desta realidade que nos é imposta precisamos agir e exercer nosso trabalho em sala de aula, cabendo a Geografia no Ensino Médio o lugar da resistência.

**Palavras-chave:** Geografia, Currículo, Ensino Médio.

### Abstract

The last 20 years of Brazilian education were marked by the accentuation of curricular debates in the academic, political and pedagogical spheres. However, this increase in the discussion should not be understood by effective changes in school curricula, since these changes are only effective from the teacher's practice. There is a context of strong uncertainties about the presence of Geography in High School. In this text a bibliographic survey on curriculum and the teaching of Geography in High School is carried out. We understand that the curriculum presented to teachers undergoes modifications and it is in the teacher that we can find the key to understand how the curriculum can



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

be made feasible. He is a central agent to make the curriculum viable, and does so in the face of various influences, dealing with various components to make his teaching project viable. In this perspective, it is the teacher who will make possible the curriculum from the relative autonomy that has, when questioning its practice, from its conception of Geography and teaching of this curricular component. The changes that are put through the reform of secondary education attack the teacher training and professionalism of the teacher and also, the training of young Brazilian students. Faced with this reality that is imposed on us we must act and exercise our work in the classroom, Geography in Secondary Education being the place of resistance.

**Keywords:** Geography, Curriculum, High School.

## Para início de conversa

Os últimos 20 anos da educação brasileira foram marcados pelo acentuar dos debates curriculares. Ascensão, Leite e Portela (2017) destacam que um aumento das discussões não deve ser compreendido pela realização de mudanças efetivas nos currículos escolares, uma vez que, estes muitas vezes, só, se efetivam a partir da prática do professor.

Dentro deste contexto, o currículo escolar tem sido construído através das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para constituir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010).

Assim concebido como o conjunto das experiências organizadas e realizadas pela escola ou sob sua supervisão, é integrado não só pelos conteúdos escolares e pelas áreas de conhecimento, mas também fruto de reestruturações políticas. Parte-se da premissa que a Geografia escolar precisa se orientar pelos pressupostos teórico-metodológicos historicamente construídos ao longo da evolução da ciência geográfica, tendo em vista os conceitos universalmente reconhecidos pelas pesquisas acadêmicas e científicas desse campo disciplinar. Ascensão, Leite e Portela (2017, p. 141) enfatizam que:

De modo geral, considera-se que os documentos curriculares lançados no Brasil nos últimos 20 anos ignoram o fato de que uma nova proposição curricular precisa indicar de que modo os conhecimentos disciplinares poderão atuar com o fim de convergir ao novo que se pretende. As dúvidas e angústias docentes, singelamente expressas neste texto, são legítimas, importantes e tocam uma dimensão crucial à educação: o conhecimento.

Na mesma proporção, faz-se necessário perceber se na prática do professor em sala de aula ao trabalhar com os conteúdos geográficos, existem alterações e/ou mudanças na forma de trabalhar a partir das alterações curriculares. No processo de planejar o ensino para a sua ação e prática em sala



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

de aula, o professor independentemente do papel que ele ocupe nesse processo, é o mediador do currículo, e também, aquele que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Assim, a interpretação do currículo pelo professor depende da sua concepção sobre educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, dentre outros fatores.

Young (2010) afirma que o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem. Sua preocupação passa a ser a de firmar uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos.

De acordo com Lopes e Macedo (2011) as políticas curriculares são tanto compostas por propostas, como por práticas curriculares, sendo impossível dissociá-las. Sua concepção está ligada a seleção de saberes, visões de mundo, valores, símbolos e significados, ou seja, uma seleção cultural com a habilidade de organizar o que é selecionado e torná-lo apto ao ensino. Lopes e Macedo (2011, p. 166) afirmam que:

As teorias de resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exarcebada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão.

Desta forma, Lopes e Macedo (2011) destacam que o professor resiste e dá ao currículo seu próprio sentido, que vai sendo preenchido ou tensionado a partir de suas demandas particulares, de seus sentidos discursivos de escola, de currículo, de docência e de aluno.

Tal perspectiva corrobora com a ideia de que os professores tem uma ação frente as propostas curriculares, este movimento de resistência contrapõe-se as teorias da correspondência e reprodução. As teorias de resistência defendidas por Lopes e Macedo (2011) são voltadas a entender a autonomia relativa da escola na produção de significados e a combinar discussões de classe e cultura. Nesta perspectiva, a escola é o *locus* de luta por hegemonia e não um reflexo determinado das relações hegemônicas. Lopes e Macedo (2011, p. 175) se apoiam em Giroux e destacam que:

[...] a emancipação deve ser considerada como o principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica. Nesse sentido, as atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer lutas políticas coletivas. Dessa forma, insere a escola, e o currículo, em dinâmicas para além da instrução, em experiências nas quais a voz dos alunos, suas histórias e culturas são valorizadas como meios de uma pedagogia radical.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Professor, aluno e todos os sujeitos sociais, produzem diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, são assim, agentes de processos opressivos e momentos diversos. Mas também são agentes que atuam na produção da diferença. Desta forma, o projeto emancipatório pressupõe um sujeito capaz de se conscientizar, comprometido e atuante na defesa de conhecimentos e ações emancipatórias.

Uma proposta de currículo emancipadora é construída através de lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais. Acreditamos assim, que por mais alterações e caminhos que são feitas e/ou apontados nos currículos, na prática da sala de aula o professor através de sua resistência e autonomia consegue realizar seu trabalho que corrobora para a construção de um currículo que é seu, que possui muito do seu processo de conhecimento e formação.

## **Estreitamento curricular e a Geografia na Reforma do Ensino Médio**

O fato de a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), que aprova a reforma na última etapa da Educação Básica não explicitar a obrigatoriedade da disciplina de Geografia tem gerado fortes críticas entre os profissionais da área e trazido discussões sobre suas implicações no processo de formação crítica, intelectual e cidadã do estudante.

Fato preocupante também já sinalizado na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2017b) — documento que definirá quais conhecimentos devem ser ensinados em todo o país aos alunos nesta etapa escolar — não traz a Geografia como componente curricular e, desta forma, não garante as fronteiras disciplinares e será organizado por cinco itinerários formativos (I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional).

Há que se ressaltar que a BNCC para o Ensino Médio (em discussão desde 2015) ainda não foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (até o momento de elaboração desse texto). E neste sentido, percebe-se um contexto de fortes incertezas sobre a presença da Geografia no Ensino Médio. Para justificar tal reforma estabelece-se a tese do fracasso e/ou na crise do Ensino Médio utilizando-se indiscriminadamente os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sempre ressaltando os resultados negativos das escolas estaduais – resultados esses persistentes desde 2011 – como indicador da falência deste nível de ensino da Educação Básica.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Ao basear-se nos dados do IDEB há uma preocupação com o rendimento escolar por si só, e não com a aprendizagem propriamente dita dos alunos. Desta forma, desconsiderar a singularidade presente em cada escola e reduzir o mundo da escola em apenas duas áreas do conteúdo analisadas (Língua Portuguesa e Matemática), faz com que este índice seja confiável no que diz respeito à qualidade do aprendizado construído no espaço escolar.

As avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria de Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Houve uma adesão a este modelo sem um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes, também, não há uma reflexão sobre questões específicas de aprendizagem e das relações didáticas (VALLERIUS e SANTOS, p. 64, 2018).

Nos anos em que são realizadas as provas para a o cálculo do IDEB nota-se a mobilização de alguns estados e municípios quanto ao desempenho dos alunos, mas, apenas em duas áreas de conhecimento avaliadas, o que representa um reducionismo e uma fragmentação no trabalho das escolas. Vallerius e Santos (2018) destacam que o processo avaliativo deve buscar a qualidade tendo como princípio pedagógico a melhoria do ensino aprendizagem. Por sua vez, o que vivenciamos enquanto professores da Educação Básica nas redes públicas, muitas vezes, passa-se pela simples busca na melhoria dos resultados do IDEB com a aplicação de atividades que “treinam” os estudantes para as avaliações externas.

Vallerius e Santos (2018) destacam que as disciplinas que nesta lógica não são consideradas “críticas” (História e Geografia, por exemplo), muitas vezes, são pressionadas a reorganizarem seu planejamento de forma que contribua para que os alunos respondam aos testes. Neste sentido, a centralidade alcançada pelo IDEB traz uma preocupação com as notas alcançadas nos testes e não com o grande objetivo da educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos e a formação de cidadãos críticos e autônomos. O pouco da BNCC que já se apresenta para o Ensino Médio implica nesta subserviência aos organismos multilaterais. Isso tem resultado na institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmático-mecânicas. Girotto (2017, p. 426) acrescenta que:

Portanto, um dos primeiros elementos que precisam ser problematizados quando da análise da proposta da BNCC diz respeito à necessidade de ampliarmos o debate sobre o currículo, indo além da forma-documento que tem norteado muitas das propostas de reformas curriculares postas em prática no Brasil na atualidade. Está lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Outra consequência da utilização e divulgação do IDEB é a marginalização dos estudantes de baixo desempenho, uma vez que para a escola tê-lo torna-se algo que consequentemente afetará seus resultados. É comum diretores que apresentam práticas que buscam retirar ou dificultar a entrada e permanência dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e de comportamento nas redes de ensino, processos esses que desfavorecem o processo de inclusão.

Freitas (2012) destaca que o tecnicismo hoje se apresenta sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista. Um sistema de responsabilização envolve os testes para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola (em Goiás, temos como exemplo as placas com as notas do IDEB nas portas das escolas), recompensa e sanções. A política de responsabilização baseada em testes exige que alunos, professores e escolas para serem consideradas “boas”, tenham um bom desempenho nos testes, os quais são feitos a partir dos padrões previamente fixados.

Vallerius e Santos (2018) destacam que a lógica de “governança” global estabelece uma padronização dos parâmetros de uma determinada qualidade educacional, baseadas em princípios oriundos da lógica mercantil e gerencial. Neste processo o mínimo é ratificado como o essencial para a aprendizagem dos alunos, as avaliações externas seguem com o foco de quantificar os resultados e classificar escolas e alunos. Todo esse processo tem deixado de lado a ideia da avaliação formativa, que considera o processo e os diferentes aspectos que são essenciais na formação do aluno:

Percebe-se assim, que o uso dos resultados das avaliações de exames padronizados articulados à política de responsabilização, com consequências fortes para as escolas brasileiras, não foi preconizado por um sistema central de avaliação no Brasil. E o IDEB tem induzido o desenvolvimento de sistemas de avaliação, planos de metas e políticas de responsabilização com o intuito de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos em termos quantitativos, não qualitativos. Esses aspectos são importantes para a compreensão do contexto favorável ao desenvolvimento de formas de *accountability* nas redes públicas de ensino brasileiras (VALLERIUS e SANTOS, p. 68-69, 2018).

Neste sentido, os documentos internacionais e nacionais apresentam direcionamentos ao trabalho docente, intencionam o trabalho do professor num mecanismo de regulação próprio da demanda advinda do modelo de gestão empresarial transplantado para a esfera pública. Essa regulação é pretendida a partir da adoção de mecanismos que estimulam a competição e desempenho dos docentes.

Desta forma, propagam-se discursos que questionam os professores com relação à competência, aos saberes, à formação e aos conteúdos de ensino. Vallerius e Santos (2018) apontam que as índices nacionais, como o IDEB, e os rankings resultantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) são divulgados com o objetivo de moldar o trabalho dos professores



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

às necessidades econômicas. Dessa maneira, os discursos são articulados como forma de construir consensos em torno da elaboração de novas políticas para as escolas e professores, compactuadas com a manutenção do poder e os interesses da classe dominante.

Neste sentido, os dados do IDEB deveriam ser tomados como referências e evidências da necessidade de um amplo debate nacional sobre os rumos do Ensino Médio, bem como sobre o teor de possíveis reformas que pudessem contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade social da educação nesta etapa de escolarização. Os delineamentos para o trabalho docente observados nos documentos nem sempre conseguem se estabelecer como pretendem os governos locais e organismos multilaterais.

Pelo contrário, muitas vezes são contestados e encontram resistência por parte dos professores, uma vez que existem formas de avaliar sem criar rankings, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e que levem em conta as condições objetivas, infraestruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a consideração dos jovens como sujeitos socioculturais, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos.

Essa concepção reducionista impressa na Reforma do Ensino Médio, portanto, acaba por interromper ou dificultar a formação de uma cidadania e se configura como um retrocesso ao atuar na institucionalização da desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo uma escola de Ensino Médio aligeirada para os jovens “pobres” e que devem ser inseridos rapidamente no mercado de trabalho; enquanto mantém abertas as perspectivas de formação ampliada para os “ricos”. Silva, Carvalho Sobrinho e Leite (2017, p. 133) destacam que:

A instituição escolar não pode, apesar de ser desigual por natureza/na sua origem, propagar/reproduzir a segregação que extrapola os seus muros, tendo o trabalho pedagógico assentado num currículo raso, que preza pela educação técnica, pois nem todos os concluintes do Ensino Médio, pelas inúmeras catracas sociais impostas politicamente, encontrarão portas abertas no mercado de trabalho, lamentavelmente.

Assim a inserção da Geografia no currículo do Ensino Médio envolve disputas travadas no campo epistemológico das áreas científicas, no campo das políticas educacionais e das lutas de classes desde o início do século XX e sua relevância formativa sustenta-se na possibilidade de oferecer aos jovens brasileiros conhecimentos que vislumbrem a compreensão do mundo através um modo de pensar pela Geografia (um raciocínio espacial). Simões (2017) defende o *lugar de poder* que as Ciências Humanas ocupam nesta formação e a possibilidade de reflexão e crítica sobre os fenômenos histórico-sociais, uma vez que oferecem um arsenal teórico-conceitual que contribui para a compreensão da realidade, dadas sua multidimensionalidade e multiescalaridade.



A história nos mostra de acordo com Girotto (2017) que as propostas de modificação curricular, para terem efeitos reais sobre aquilo que acontece na educação, precisam reformular as diferentes dimensões da prática educativa. Os conteúdos e objetivos representam apenas uma das dimensões e, quando agimos unidimensionalmente frente a uma problemática que é, precipuamente, multidimensional, contribuímos na ocultação desta multidimensionalidade e, portanto, na distorção da realidade.

A Geografia ocupa um lugar subalternizado na Reforma do Ensino Médio, o que, por vezes, fragiliza seu potencial pedagógico para a Educação Básica. Tal premissa de acordo Simões (2017) pode ser observada a partir do fatiamento do currículo em itinerários formativos que conduz a uma hierarquização dos conhecimentos científicos no qual as Linguagens e as Ciências Exatas sobressaem às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Há assim, o risco da Geografia perder-se em meio ao agrupamento em grandes áreas (neste caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e pela flexibilização na oferta dos itinerários formativos (que será condicionada à disponibilidade de professores e/ou interesse dos alunos) e, não obstante, poder-se-á ainda ocorrer por meio de itinerários formativos integrados (a exemplo de ciências humanas e da natureza).

## Considerações finais

O trabalho de ensinar requer a mobilização de diversos saberes e conhecimentos específicos para essa função e, por outro lado, as demandas a que as escolas e seus professores devem atender exigem que eles façam uma seleção do que sabem e das referências curriculares para o Ensino Médio. As mudanças que são postas pela reforma do ensino médio atacam a formação docente e a profissionalidade do professor e também, à formação dos jovens estudantes brasileiros. Diante desta realidade que nos é imposta precisamos agir e exercer nosso trabalho em sala de aula, cabendo a Geografia no Ensino Médio o lugar da resistência.

Neste entendimento, acreditamos nos processos de resistência, emancipação e autoria que conferem ao professor relativa autonomia para realização de um amálgama entre as orientações externas advindas das mudanças e reformas da educação e seu posicionamento frente aos conteúdos da Geografia Escolar. Em alguma medida a escola e o professor de Geografia continuarão seus trabalhos pautados em orientações mais amplas e permanentes que as pontuadas pelas reforma que estão em curso.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

## Referências

ASCENÇÃO, V. O. R.; LEITE, C. M. C.; PORTELA, M. O. **Currículo e ensino de geografia: um diálogo a ser posto.** In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K. A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, p. 125 -148, 2017.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 14 set. dez 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf) Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **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. Publicação: Diário Oficial da União em 17 de fev. de 2017a.

\_\_\_\_\_. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Publicação: Diário Oficial da União em 21 de dez. de 2017b.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GIROTTI, E. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

LOPES. A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, A. S., CARVALHO SOBRINHO, H., LEITE, C.M.C. Análise crítico-reflexiva da reforma do ensino médio: o ensino de geografia em questão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 128-140, jan./jun. 2017.

SIMÕES, W. O lugar das ciências humanas na reforma do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

VALLERIUS, D. M.; SANTOS, L. A. Avaliação da educação básica no Brasil e o trabalho docente: há tempos e espacialidades para uma Geografia cidadã? In: CASTROGIOVANNI, A. C. [et al.] **Movimentos para ensinar geografia – oscilações.** Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 61-75.

YOUNG, Michel. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto Editora: Portugal, 2010.