



**I SEMINÁRIO
PROFGEO
URCA**
OS DESAFIOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA
CULTURA ACADÊMICA NA
PÓS-GRADUAÇÃO



ENSINO DE GEOGRAFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NO TRABALHO DOCENTE NAS ETI'S NO ESTADO DO CEARÁ

Airles Maria Melo Sales¹

Anderson Camargo Rodrigues Brito²

INTRODUÇÃO

Vivenciamos hoje, nas escolas brasileiras, o processo de implementação do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vêm trazendo uma série de mudanças no modelo educacional das escolas públicas do país. Temos percebido que essas políticas carregam discursos complementares e, de forma recorrente ao longo dos anos, de acordo com Silva e Silva (2020, p. 451), “quase sempre são amparadas no discurso de melhoria da qualidade da educação”, fazendo-se acreditar que as mesmas irão conseguir, enfim, o modelo educacional ideal e que atenda aos atuais interesses da sociedade.

Essas políticas vêm sendo implantadas sem a construção de diálogos necessários com os sujeitos principais envolvidos nesse processo, de maneira verticalizada, com atuações de organismos e instituições privadas alheias ao processo educacional, de maneira clara e evidente, a serviço do capital neoliberal e suas demandas (Silva, 2021).

Girotto e Giordani (2019), em suas considerações, afirmam que, tão importante quanto discutir a Geografia na política educacional, é discutir a Geografia da política nacional. Portanto, é preciso, diante desse contexto, voltar o nosso olhar para compreendermos a Geografia que tem chegado às escolas após a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em toda a sua conjuntura, organização e implicações, por consequência também para o professor, analisando as transformações e desafios que têm ocorrido no trabalho docente. Além disso, precisamos também discutir que Ensino de Geografia e que Educação Geográfica de fato têm chegado ao chão da escola.

Nosso trabalho de pesquisa tem como proposta aprofundar-nos sobre os impactos e mudanças que possam ter ocorrido no Ensino de Geografia, na Educação Geográfica e no trabalho docente após a implantação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), bem como que implicações trouxe ao cotidiano escolar e ao trabalho que agora passa a ser desenvolvido pelos professores de Geografia nesse novo modelo educacional.

¹ Discente do PROFGEO – URCA. E-mail: airles.sales@urca.br.

² Professor Doutor, docente da Universidade Regional do Cariri. Endereço de E-mail: anderson.brito@urca.br.



Precisamos ter a compreensão de como essa implementação do NEM tem sido sentida onde e por quem a educação é realizada de fato, na escola, com professores, alunos e comunidade escolar, que, sem dúvidas, são os mais afetados quando se trata de políticas públicas de qualquer natureza, para que assim possamos compreender melhor a Geografia que está chegando ao “chão das escolas”.

Além da implementação da BNCC, cabe destacar outras mudanças para o Novo Ensino Médio. Uma delas ocorre na organização de sua carga horária total anual que, antes, era de 2.400 h mínimas e deverá ser ampliada gradativamente para 3.000 h mínimas ao final do Ensino Médio. Dessa forma, temos a Formação Geral Básica, composta por Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Apenas Língua Portuguesa e Matemática devem, obrigatoriamente, compor os currículos nos três anos de ensino médio; ou seja, as demais disciplinas que compõem outras áreas do conhecimento podem ter suas cargas horárias compiladas ou distribuídas ao longo do percurso do Ensino Médio.

As avaliações de desempenho padronizadas, de cunho tecnicista, também passam a ser adotadas, com o objetivo de mensurar não apenas a qualidade da educação segundo a observância dos padrões de qualidade educacional estabelecidos pelos organismos internacionais, como se propõe originalmente, mas, na verdade, acabam tornando-se um instrumento que contribui para a rigidez e o engessamento do trabalho docente, obtendo, de fato, maior utilidade para a responsabilização dos professores pelo sucesso ou não dos alunos, além de implicações salariais.

Portanto, com a realização desta pesquisa, objetivamos investigar as principais transformações e desafios no trabalho do docente de Geografia após a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC em escolas no pós-reforma no Ceará e, em especial, entender essa política nacional no contexto das transformações recentes na educação brasileira, compreendendo os principais desafios enfrentados pelo professor de Geografia na organização e realização de seu trabalho docente pós-reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC, além de conhecer como se estruturam, atualmente, as aulas de Geografia dentro dos parâmetros estipulados pelo Novo Ensino Médio, bem como as principais transformações percebidas pelos docentes a partir dessa nova política.

REFERENCIAL TEÓRICO

A reformulação do Ensino Médio configura-se como uma política pública brasileira que começou a ser desenhada ainda na década de 1990, na Conferência Mundial sobre



“Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia. Dessa conferência resultou o documento intitulado “Declaração Mundial da Conferência de Jomtien”. A partir de então, outras conferências se sucederam, sempre patrocinadas e organizadas pelo Banco Mundial (Libâneo, 2012).

É importante destacar o que se pode entender como política pública, considerando que esta é uma subárea da Ciência Política, sendo pesquisada por estudiosos de diversas áreas, como economia, política, sociologia e antropologia. Souza (2006) define política pública da seguinte forma:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e analisar essa ação como variável independente e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações como variável dependente. A formulação de políticas públicas constitui o estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Percebe-se, portanto, a existência de uma inter-relação entre Estado, política, sociedade e economia na busca de soluções para problemas coletivos. Ressalta-se que, embora o foco recaia sobre os governos, essas relações também podem ocorrer entre outras instituições e grupos sociais.

O PNE, política pública mais recente do decênio 2014 a 2024, apresenta na Meta 7, que conta com trinta e seis estratégias, a proposta de Reforma do Ensino Médio e a elaboração da BNCC (Giroto, 2017).

Observa-se que essas mudanças têm como objetivo impulsionar o desenvolvimento econômico e a competitividade do mercado brasileiro. Para isso, torna-se necessário investir no capital humano, uma vez que este tem potencial para aumentar a produtividade. Motta e Frigotto (2017) comentam esse processo:

Segundo dirigentes do MEC, a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. A educação, principalmente a educação profissional, é um fator fundamental para a retomada do crescimento econômico, pois o investimento em capital humano potencializa a produtividade (Motta; Frigotto, 2017, p. 357).

Fica claro que a reforma proposta para o Ensino Médio atinge uma parcela específica da população, os jovens que frequentam escolas públicas. Esses estudantes representam a maioria dos discentes brasileiros e pertencem majoritariamente às camadas mais pobres e vulneráveis da sociedade. Cria-se, assim, um dualismo perverso nas escolas públicas,



uma vez que se estabelece a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento para os pobres (Libâneo, 2012).

Entre as muitas características do NEM, destaca-se a BNCC, que tem gerado intensos debates entre profissionais da educação. De acordo com Silva e Silva (2020, p. 59), a BNCC “surge com o objetivo de definir um conjunto de conhecimentos e aprendizagens essenciais para todos os alunos brasileiros durante sua escolarização básica”. Percebe-se, portanto, que essa política busca homogeneizar o ensino, garantindo acesso aos mesmos conhecimentos e oportunidades, independentemente do local de moradia dos estudantes.

A BNCC também vem sendo amplamente discutida e criticada por diversos autores da Geografia, como Giroto (2017), Giroto e Giordani (2019), Sousa e Luz Neto (2025) e Silva (2021). Esses autores afirmam, de forma unânime, que a Geografia se encontra fragilizada enquanto componente curricular dentro das Ciências Humanas, com conteúdos reduzidos, carga horária menor e livros didáticos que mais se aproximam de cartilhas, limitados ao que a BNCC define como essencial. Esse cenário repercute diretamente no trabalho docente, que se torna engessado em meio a múltiplas fragilidades estruturais que afetam a realidade da Geografia escolar no Brasil.

Diante desse contexto de Reforma do Ensino Médio e implementação da BNCC, surgem novos questionamentos quando se analisa o Ensino de Geografia, especialmente em duas dimensões: a Educação Geográfica e o trabalho docente.

Callai (2013), ao discutir a Educação Geográfica e sua contribuição na formação dos estudantes, afirma que tal ensino se torna mais relevante quando consegue aproximar-se da realidade dos alunos. A autora destaca que a Geografia escolar deve estar orientada por quatro perguntas fundamentais: para quem, para que, o quê e como ensinar. Considerando o potencial da Educação Geográfica para formar sujeitos críticos e capazes de agir no mundo, Callai (2013) afirma:

A Educação Geográfica pode constituir-se no aspecto crítico de como fazer o ensino de Geografia, conteúdo específico de uma matéria curricular e de uma ciência que se constitui como tal, para compreender a sociedade a partir da análise espacial. Isso significa afirmar que os espaços são produzidos ao longo da história dos homens e trazem em si as marcas das vidas passadas e das condições atuais. De acordo com Santos, nosso campo de estudo é o espaço territorial, o espaço humano (Santos, 1994, p. 122), e acrescenta que, diante da fragmentação das disciplinas, é preciso buscar formas integradoras para entender o mundo em que se vive (Callai, 2013, p. 93).

Diante disso, emerge a reflexão sobre como essa Educação Geográfica pode ocorrer no atual cenário de transformações do Ensino Médio no Brasil. Também se questiona como se



encontra o trabalho docente dentro desse cenário desafiador, que atinge principalmente as escolas públicas.

Outro aspecto que merece destaque é a supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento, com a finalidade de atender às exigências das avaliações externas. Andrade (2025) comenta como essas avaliações moldam o trabalho escolar:

De modo resumido, e em linhas gerais, os docentes são pressionados pelos indicadores de desempenho e pelo indicador de fluxo escolar a elevar os resultados das escolas de acordo com metas preestabelecidas e, caso essas metas sejam alcançadas, há a concessão de remuneração variável baseada no princípio da meritocracia, além da legitimação do fracasso escolar (Andrade, 2025, p. 401).

Essas avaliações, além de se tornarem prioridade nas escolas, acabam responsabilizando os professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, sem considerar os inúmeros contextos adversos presentes nas diversas realidades escolares brasileiras.

Considerando o exposto e a realidade vivenciada nas escolas públicas cearenses, especialmente em uma EEMTI, e tendo acompanhado de perto o processo de implementação do NEM, observa-se a necessidade de investigar e compreender de modo mais aprofundado as transformações no trabalho docente decorrentes dessa política educacional. Como já discutido, muito tem sido produzido sobre o tema, mas ainda há ampla possibilidade de avanço, de modo a contribuir com as pesquisas existentes e fomentar novas produções acadêmicas sobre essa temática.

METODOLOGIA

Partindo do pressuposto de que somos pesquisadores sociais que nos propomos a realizar uma investigação sobre as principais transformações e desafios no trabalho docente em Geografia após a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC, é preciso considerar as abordagens e métodos que melhor atendem a esse tipo de pesquisa.

Nossa abordagem estará pautada no materialismo histórico-dialético, pois, no decorrer da pesquisa, estaremos nos deparando com sujeitos em suas práticas sociais, no caso na educação, com suas subjetividades, opiniões e pontos de vista, que poderão ou não estar em confronto, produzindo tensões, contradições e movimento. Pode-se compreender melhor o método do materialismo histórico-dialético a partir das afirmações feitas por Pires (1997):



O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir, pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p. 5).

Além disso, nossa proposta é realizar uma pesquisa com viés crítico, o que também pode ser considerado uma característica do que se afirma como materialismo histórico-dialético.

Ainda dentro de uma proposta de pesquisa de cunho social, procurando compreender problemas ou situações que não podem ser apenas quantificados, a pesquisa qualitativa utilizada no campo das Ciências Sociais mostra-se adequada para atender de maneira satisfatória aos objetivos deste trabalho. Ao observarmos as considerações de Minayo (2002) sobre a pesquisa qualitativa, a autora afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21).

Para seguirmos os fundamentos de uma pesquisa qualitativa, é necessário cumprir alguns passos, dentre eles a pesquisa bibliográfica, por meio da qual buscaremos referências do que já foi produzido sobre Novo Ensino Médio, BNCC, Ensino de Geografia, Educação Geográfica e Trabalho Docente. Consideramos também de grande relevância que esta pesquisa contemple documentos oficiais e institucionais que orientam e oferecem sustentação para o trabalho a ser realizado, organizado e estruturado nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender como se caracteriza a pesquisa bibliográfica, percebendo-a de maneira mais profunda e não apenas como uma revisão de literatura. Lima e Miotto (2007) destacam:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto ocorre porque falta a compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções atentos ao objeto de estudo e que, por isso, não podem ser aleatórios (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Em busca de artigos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais que nos permitam aprofundar, fundamentar e construir as bases necessárias para este estudo,



utilizaremos plataformas indexadoras que possuem acervo significativo sobre políticas e legislações educacionais, assim como pesquisas sobre o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica.

O trabalho de campo, inserido na abordagem qualitativa, é parte indispensável da pesquisa, pois nos permitirá produzir um trabalho com o caráter investigativo necessário para coletar dados, materiais e informações a serem analisados e compreendidos ao longo da investigação. Pretende-se realizar um trabalho próximo aos principais sujeitos envolvidos no processo de implementação do Novo Ensino Médio: professores, professores formadores e núcleos gestores das escolas.

Com esse público, realizaremos entrevistas, aplicação de questionários e diálogos com o intuito de coletar informações sobre como ocorreu e como foi percebida a implementação do Novo Ensino Médio na realidade em que estão inseridos; quais foram as principais modificações observadas; como se prepararam para aderir a essa política; que implicações ela trouxe para a organização e execução das aulas; se houve mudanças na estruturação da carga horária; qual foi a formação inicial e continuada recebida para esse processo, dentre outros aspectos necessários para uma compreensão qualificada sobre como o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica têm sido conduzidos no pós-reforma.

As entrevistas também poderão ser estendidas a pesquisadores que tratam da temática, com o intuito de aprofundar a análise sobre a forma como ela vem sendo abordada e conhecer o que tem sido discutido na comunidade acadêmica por estudiosos das políticas educacionais e curriculares relacionadas ao Ensino Médio e à Geografia.

Ainda no contexto do trabalho de campo, consideramos relevante a vivência nos planejamentos coletivos, nos quais há atuação significativa do Professor Coordenador de Área (PCA)³, responsável por conduzir esses momentos e orientar as ações da área do conhecimento. Nesse caso, realizaremos observações sobre o andamento e a condução dos planejamentos, mantendo diálogo com o PCA e os professores para compreender como essa prática semanal é organizada e de que maneira contribui para a preparação das aulas.

³ De acordo com a Portaria de Lotação da SEDUC-CE, o Professor Coordenador de Área (PCA) tem como atribuições auxiliar a coordenação escolar no planejamento das(os) professoras(es) de sua área do conhecimento, articular com as(os) professoras(es) estratégias que favoreçam a aprendizagem das(os) estudantes, subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas às(aos) professoras(es), participar das formações presenciais ou a distância ofertadas pela Crede/Sefor, quando solicitado, auxiliar as(os) professoras(es) na elaboração e execução de projetos e atuar como formadora(or) escolar da iniciativa Foco na Aprendizagem (Ceará, 2024a).



Delimitar o público a ser investigado é necessário devido ao grande número de professores de Geografia e de escolas existentes no país e, mais especificamente, no estado do Ceará, o que torna inviável trabalhar com um contingente tão amplo.

Em consulta aos dados educacionais no site da SEDUC Ceará, observamos que, em 2024, mais de 75% da rede estadual funciona com jornada ampliada, atendendo a mais de 177 mil jovens, distribuídos em diferentes modalidades, sendo 132 Escolas de Educação Profissional (EEP), 367 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), 12 Escolas do Campo e 1 Escola Família Agrícola, totalizando 512 escolas em funcionamento como Tempo Integral (Ceará, 2024b).

É importante salientar que esses dados sofrem alterações constantes, uma vez que a política continua sendo implementada e há esforços, segundo o Plano de Metas da Educação 2014-2024, para ampliar o número de escolas em Tempo Integral e de jovens atendidos nessa política (Ceará, 2016).

Analisando essas modalidades ofertadas no Ceará, observa-se maior presença de escolas em Tempo Integral, especialmente as EEMTI e as EEP. Assim, consideramos viável elegê-las como grupo focal da pesquisa. Definimos também trabalhar com professores de até quatro escolas em cada uma dessas modalidades, a fim de obter dados diversos que contribuam para a construção da investigação.

Ressaltamos, ainda, que consideraremos para a escolha das escolas a localização geográfica, priorizando aquelas próximas à cidade de Varjota, Ceará, sob a jurisdição da Crede 06, Sobral.

De posse do material obtido por meio de entrevistas, questionários e observações, os dados serão analisados e interpretados à luz das teorias que fundamentam esta pesquisa, com o objetivo de compreender a dinâmica atual das escolas públicas de Ensino Médio cearenses no que se refere ao Ensino de Geografia, à Educação Geográfica e ao Trabalho Docente.

A princípio, nosso trabalho de pesquisa estará dividido em três capítulos. No primeiro, aprofundaremos a discussão sobre a Lei nº 13.415/2017 e sobre a BNCC, contextualizando esse cenário com ênfase nas Ciências Humanas e, especificamente, na Geografia.

No segundo capítulo, abordaremos os principais desafios enfrentados pelos professores de Geografia diante dessa política educacional e, já nessa etapa, estaremos inseridos nas escolas para dialogar, investigar e compreender a Educação Geográfica e o trabalho docente na nova realidade.



Por fim, no terceiro capítulo, em trabalho conjunto com os professores e com os PCA, investigaremos como se organizam e estruturam as aulas de Geografia considerando os novos parâmetros curriculares, materiais didáticos e demais elementos que influenciam a prática docente, buscando identificar as principais transformações percebidas após o NEM e a BNCC.

Quanto ao Recurso Educacional a ser desenvolvido, pretendemos criar uma plataforma digital, possivelmente um blog, onde serão publicados podcasts gravados com professores da rede pública e convidados que discutam o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica.

Considerando os inúmeros desafios que surgiram para os professores com o Novo Ensino Médio, acreditamos que essa plataforma poderá disponibilizar materiais de pesquisa, sugestões, sequências didáticas, jogos e dicas que possam ser alimentados pelos próprios docentes, criando uma rede de apoio e colaboração para o ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em toda e qualquer pesquisa, faz-se necessário organização, planejamento, ação, análise e avaliação do percurso realizado. Nos próximos meses, nos debruçaremos sobre a pesquisa bibliográfica, leituras e fichamentos, para construir e solidificar as bases necessárias para a elaboração da escrita.

Posteriormente, voltaremos nossa atenção para a coleta de dados, por meio de entrevistas, questionários, diálogos e observações que serão realizadas junto aos professores e ao Núcleo Gestor das escolas pesquisadas. De posse desse material, será o momento de analisarmos os dados e darmos continuidade à escrita, desta vez embasadas pelas experiências e vivências colhidas em campo.

Ao longo dessas etapas, também estaremos dedicando tempo ao desenvolvimento do nosso Recurso Educacional, o blog, onde pretendemos oferecer suporte aos professores no que diz respeito ao planejamento e à realização de suas aulas de Geografia.

Retornar à universidade depois de mais de vinte anos distante do meio acadêmico é algo extremamente desafiador, e as disciplinas cursadas, tanto obrigatórias quanto eletivas, nos proporcionaram um resgate e, claro, um aprofundamento dos conhecimentos necessários para a continuidade dessa trajetória. Para além do conhecimento construído ao longo das aulas, nos deparamos com propostas e temas que impulsionam a pesquisa acadêmica em Geografia, ampliando nosso olhar e proporcionando novas experiências e afinidades.



Realizar uma pesquisa que aborde políticas educacionais, especialmente no que se refere aos impactos que elas causam dentro das escolas, é algo que nos motiva, pois faz parte da realidade vivida cotidianamente por nós, professores, em um contexto no qual as mudanças geralmente chegam de forma brusca e já definidas, cabendo-nos apenas implementá-las, mesmo que, em alguns casos, não tenhamos recebido sequer a formação mínima necessária.

Acreditamos que ainda há muito a ser investigado, debatido e dialogado sobre as transformações e impactos que essas políticas trazem para as escolas e, principalmente, para o trabalho desenvolvido pelos professores, que são os principais responsáveis por fazer essa engrenagem funcionar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A contrarreforma do ensino médio: dilemas e ofensiva gerencial sobre o trabalho docente. **Terra Livre**, São Paulo, v. 40, n. 64, p. 387-417, jan./jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. **Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE 2016-2024 e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, 1 jun. 2016.

CEARÁ. Governo do Estado. **Ensino Médio no Ideb: escola do Ceará é a melhor unidade estadual do Brasil**. Fortaleza, 2024b. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2024/08/16/ensino-medio-no-ideb-escola-do-ceara-e-a-melhor-unidade-estadual-do-brasil/>. Acesso em: 10 out. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Portaria nº 2906/2024 – GAB**: estabelece as normas para a lotação de professores da rede pública estadual para o ano letivo de 2025. Fortaleza, 19 dez. 2024a.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. DOI: 10.12957/geouerj.2017.23781.6

GIROTTI, Eduardo Donizeti; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Geografia**, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 113-134, 2019.



I SEMINÁRIO
PROFGEO
URCA
OS DESAFIOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA
CULTURA ACADÊMICA NA
PÓS-GRADUAÇÃO



LIBÂNEO, Jos Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 – Lei nº 13.415/2017. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

PIRES, Marlia Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

SILVA, Alcinea de Souza. A que e a quem interessa uma reforma que restringe o acesso ao conhecimento geográfico no Ensino Médio? In: ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos; LEITE, Cristina Maria Costa; BISPO, Marcileia Oliveira; SANTOS, Clézio dos (Orgs.). **Formação docente: ensino de geografia e o livro didático**. Sobral: Sertão Cult, 2021. p. 17-30.

SILVA, Jailton Santos; SILVA, Gilcileide Rodrigues da. A implementação da BNCC e suas repercussões no trabalho docente: uma análise a partir das narrativas dos sujeitos. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 55, p. 449-483, 2020. DOI https://doi.org/10.62516/terra_livre.2020.2063.

SOUSA, Maria Solange Melo de; LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Os desafios enfrentados pelos professores de Geografia em sua prática docente frente à reestruturação do Novo Ensino Médio (NEM). In: **Educação geográfica no mundo contemporâneo: dilemas, perspectivas e proposições**. v. 1. São Paulo: Editora Científica, 2025. p. 210-212.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.