



GEOPAUTA

ISSN: 2594-5033

geopauta@uesb.edu.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Brasil

Souza Almeida Santos¹ <https://orcid.org/0000-0003-1161-9223>,
Hanneli; Eugenio² <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>, Benedito;
Campos Pereira³ <https://orcid.org/0000-0001-8811-3680>, Sandra Márcia
Professores de Geografia do ensino médio: formação e práticas pedagógicas
GEOPAUTA, vol. 6, e11210, 2022, Enero-Diciembre
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22481/rg.v6.e2022.e11210>

Disponibile en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574370849023>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Professores de Geografia do ensino médio: formação e práticas pedagógicas

High School Geography Teachers: Training and Pedagogical Practices

Profesores de Geografía de Enseñanza Media: Formación y Prácticas Pedagógicas

Hanneli Souza Almeida Santos¹ <https://orcid.org/0000-0003-1161-9223>

Benedito Eugenio² <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>

Sandra Márcia Campos Pereira³ <https://orcid.org/0000-0001-8811-3680>

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil Email: hanneli.souza@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Email: benedito.eugenio@uesb.edu.br

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Email: sandra.campos@uesb.edu.br

Recebido em: 14/08/2022

Aceito para publicação em: 30/10/2022

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a formação e as práticas pedagógicas de docentes de Geografia do ensino médio. O aporte teórico empregado é o de Basil Bernstein, especificamente com o conceito de recontextualização e o método do ciclo de políticas. O tipo de pesquisa empregado foi o estudo de caso. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Geografia do ensino médio. Os resultados revelaram que as reformas curriculares nacional e estadual trouxeram mudanças negativas para os professores e para a disciplina, pois a influência de agentes do setor privado nas políticas e as demandas do mercado de trabalho, refletidas nas reformas, prejudicaram a recontextualização e a prática de ensino.

Palavras-chave: Recontextualização; Currículo; Professor de Geografia; Reforma do Ensino Médio.

Abstract

This article presents the results of a research that analyzed the formation and pedagogical practices of high school Geography teachers. The theoretical contribution used is that of Basil Bernstein, specifically with the concept of recontextualization and the policy cycle method. The type of research used was the case study. For the construction of data, semi-structured interviews were carried out with four high school Geography teachers. The results revealed that national and state curriculum reforms brought negative changes to teachers and to the discipline, as the influence of

private sector agents on policies and the demands of the labor market, reflected in the reforms, hampered the recontextualization and practice of teaching.

Keywords: Recontextualization; Curriculum; Geography teacher; High School Reform.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analizó la formación y las prácticas pedagógicas de profesores de Geografía de enseñanza media. El aporte teórico utilizado es el de Basil Bernstein, específicamente con el concepto de recontextualización y el método del ciclo de políticas. El tipo de investigación utilizado fue el estudio de caso. Para la construcción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cuatro profesores de Geografía de secundaria. Los resultados revelaron que las reformas curriculares nacionales y estatales trajeron cambios negativos para los docentes y para la disciplina, ya que la influencia de los agentes del sector privado en las políticas y las demandas del mercado laboral, reflejadas en las reformas, dificultaron la recontextualización y la práctica de la docencia.

Palabras clave: Recontextualización; Currículo; Profesor de Geografía; Reforma de la escuela secundaria.

Introdução

Os conhecimentos oficiais produzidos no Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e recontextualizados no Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) contribuem para a formação crítica, intelectual, moral do indivíduo, auxiliando em sua inserção ao mercado de trabalho e à sociedade, para a intervenção e, conseqüentemente, a transformação do espaço. Diante disso, as alterações que são realizadas nos currículos, conhecimentos, políticas e documentos escolares oficiais, que organizam todo o percurso escolar desde a produção dos conteúdos e conhecimentos até a prática, acompanham os processos de transformação social, e contém em si as demandas sociais e os interesses de agentes para a manutenção do poder, sendo um campo de disputas. Em relação ao campo curricular, para Moreira e Silva (2013, p. 38):

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao

expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder.

Bernstein, teórico central da pesquisa, ao analisar as formas de comunicação das classes pela Teoria do Dispositivo Pedagógico, com regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação que estruturam o currículo, utilizou o conceito de recontextualização para explicar os conhecimentos, discursos e currículos que são realocados do contexto macro ao micro, passando por reinterpretações. De acordo com Lopes e Macedo (2011), “[...] vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas.”

A reinterpretação, conforme o autor, ocorre em dois campos, sendo o Campo Recontextualizador Oficial (CRO), no qual os conhecimentos e o currículo oficial são produzidos e recontextualizados pelo Estado, autoridades e agentes especializados, e o Campo Recontextualizador Pedagógico, controlado pelos agentes das universidades, editoras e demais especialistas educacionais, instituições escolares e professores. (BERNSTEIN, 1998)

As regras recontextualizadoras compõem o discurso pedagógico que, segundo Bernstein (1996, p. 258), “[...] consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados”. O discurso compreende em sua estrutura dois outros discursos: o Instrucional (DI), com as competências especializadas para a comunicação, e o Regulador (DR), que engloba normas, valores e princípios morais implícitos, os quais reproduzem os objetivos de determinados grupos. Os discursos sofrem recontextualizações no processo de produção e prática do conhecimento e currículo. No meio escolar, os discursos, currículos e conhecimentos são categorizados em conteúdos e organizados em disciplinas, sendo transmitidos pelo professor, que recontextualiza no momento da transmissão em sala de aula.

A Geografia, disciplina do currículo da educação básica, tem como objetivo auxiliar o estudante a conhecer o espaço e a sociedade em que vive, em escala local, regional, nacional e global, contextualizando-o enquanto pertencente, participante e transformador da realidade social. Callai (2011, p. 129) nesse sentido, afirmou que

A geografia escolar se constitui como um componente do currículo, e, seu ensino, se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. Portanto, através da leitura do espaço o importante é ler o mundo, o que significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas contextualizadas, compreendendo o significado das formas que *desenham as paisagens*. (grifo do autor)

A ciência e a disciplina possibilitam o conhecimento espacial e formam cidadãos que compreendem e modificam a realidade. Permitem também o entendimento das complexas e inconstantes relações de poder que formam a sociedade e, como nas demais disciplinas que auxiliam para a formação crítica, o professor tem a tarefa de ministrar os conhecimentos e dar significado para que o estudante possa utilizá-los em seu cotidiano. O professor, profissional com formação na área específica de atuação, Geografia, tem o papel de aliar os conhecimentos, técnicas e metodologias necessárias para promover a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, as interferências internas e externas influenciam a ministração do professor, como a formação, os documentos oficiais, as exigências das Secretarias e a realidade escolar e, ao mesmo tempo, manter a autonomia para que os estudantes possam aprender e aplicar em sua realidade. A esse respeito, Cavalcanti 2017, p. 101) reiterou que:

O quadro atual do ensino escolar realizado no Brasil, incluindo o ensino de Geografia em todos os níveis, não deixam dúvidas de que a complexidade que lhe é inerente exige do professor tomar posições, atitudes, individual e coletivamente, com a firmeza necessária para não permitir que seu importante papel social seja desrespeitado, desconsiderado ainda mais do que já o é na atualidade.

O professor de Geografia, foco central deste artigo, precisa lidar com os conhecimentos adquiridos durante sua formação, com a desvalorização da disciplina, as constantes reformas curriculares e as realidades vivenciadas na escola e com os sujeitos. As reformas, como a Reforma do Ensino Médio nacional, trouxeram alterações para disciplinas como a Geografia e para a prática de ensino dos professores. A última etapa da educação básica tem sido alvo de reformulações ao longo do tempo, e, para Ferreira e Ramos (2018, p. 1176), “o ensino médio, como uma etapa da educação básica, vem, ao longo do tempo, sendo questionado com relação às suas finalidades e, em função disso, tornou-se objeto de contínuas reformas.”

Assim sendo, o artigo buscou analisar a prática de ensino do professor de Geografia, a sua importância enquanto formador de indivíduos que intervêm no espaço, como os professores de Geografia de Territórios de Identidade da Bahia recontextualizam os conhecimentos adquiridos para a prática, e como lidam com as reformas realizadas no currículo de Geografia.

Metodologia

Apesar da produção oficial, que reflete os interesses sociais e dos grupos no CRO, o CRP também produz sua política ao recontextualizar os textos, conhecimentos e discursos oficiais para se adequar à sua realidade. Conforme Eugênio (2004, p. 152):

Os conteúdos transmitidos ou discutidos na/pela escola são o resultado de uma seleção no interior das culturas. Esses conteúdos, ao serem transmitidos na escola, passam por um processo de recontextualização e ganham especificidades próprias para que sejam assimiláveis aos alunos.

Diante disso, o tipo de pesquisa utilizada para a obtenção dos dados foi o estudo de caso, cujo objetivo é compreender os fenômenos concretos e abstratos similares que ocorrem em contextos. Nesse sentido, o estudo de caso auxiliou na investigação da forma como professores de Geografia dos Territórios de Identidade

da Bahia reinterpretam os discursos e os textos produzidos no CRO conforme suas realidades escolares. Para Ludke e André (2020, p. 20), “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Como abordagem metodológica, o Ciclo de Políticas de Ball foi imprescindível para entender o contexto da prática dos professores de Geografia. O Ciclo traz a ideia de que as políticas são produzidas, reinterpretadas e postas em uso mediante três contextos: o de influência, produção de texto e da prática. Nos contextos de influência e produção de texto, os grupos influenciam na produção dos documentos e políticas oficiais para propagar seus ideais. No da prática, as políticas são postas em uso pelos agentes em sua realidade local.

Ball (2010) explicitou que o ciclo passa a mensagem de que todos os contextos produzem a política. Segundo Lopes e Macedo (2011), a relação entre os contextos é essencial para perceber o modelo como ciclo contínuo, e não hierarquizado. No presente artigo, foi analisado o documento oficial que delimitou a política educacional brasileira a partir de 2017, como a Reforma do Ensino Médio brasileiro implementada pela Lei 13.415/2017.

A pesquisa documental, por meio da análise da lei, auxiliou na percepção dos objetivos dos agentes que produzem as políticas curriculares. Conforme Ludke e André (2020, p. 45), “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.”

Para o entendimento do cotidiano escolar, foram entrevistados professores de Geografia de quatro Territórios de Identidade da Bahia: Vale do Jiquiriçá, Médio Rio de Contas, Sudoeste Baiano e Chapada Diamantina, para analisar a reinterpretação do currículo oficial em sua prática de ensino nas realidades específicas. Os professores de Geografia lecionam no ensino médio, convocados por meio de concurso público e pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Em decorrência da pandemia ocasionada pela *COVID-19*, o contato ocorreu por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, sendo que os professores ofereceram indicações de outros colegas para dar seguimento às entrevistas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma *on-line* por meio do aplicativo digital *Google Meet*. Para Lima (2016, p. 26), “A entrevista é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas.” O áudio foi gravado e transcrito para o *Microsoft Word* com a permissão dos entrevistados, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo CEP/UESB.

Os docentes entrevistados trabalham em escolas de ensino médio de quatro Territórios de Identidade da Bahia, a saber: Vale do Jiquiriçá (Jaguaquara), Médio Rio de Contas (Jequié), Sudoeste Baiano (Cândido Sales), Chapada Diamantina (Barra da Estiva). Os professores foram denominados de forma fictícia como Ana, João, Maria e José, e caracterizados no quadro abaixo:

Quadro 1: Caracterização dos professores de Geografia entrevistados

Docente	Formação	Tempo de docência	Carga horária na Educ. básica	Território de identidade e Município	Vínculo (efetivo ou REDA)
Ana	Geografia (licenciatura)	Quatro anos (2017)	40 horas semanais	Chapada Diamantina/ Barra da Estiva	Efetivo
Maria	Geografia (licenciatura)	Sete anos (2014)	20 horas semanais	Vale do Jiquiriçá/ Jaguaquara	REDA
João	Geografia (licenciatura)	Quatro anos (2017)	40 horas semanais	Médio Rio de Contas/ Jequié	Efetivo
José	Geografia (licenciatura)	Dois anos (2019)	40 horas semanais	Sudoeste Baiano/ Cândido Sales	REDA

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os dados foram organizados de acordo com a Análise de Conteúdo, a qual permitiu a sistematização pela junção, revisão e pela escolha de categorias que se

aliam aos objetivos e à teoria da pesquisa e, segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 16) [...] “a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados”.

Os dados das entrevistas foram organizados em duas categorias: professores de Geografia e sua formação; os professores de Geografia, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, as quais são detalhadas a seguir.

Professores de Geografia e sua formação

O professor licenciado em Geografia é responsável por trabalhar os conhecimentos geográficos necessários para se obter uma análise espacial da realidade do estudante nas diversas escalas, e os cursos de formação docente proporcionam o conhecimento da ciência Geográfica a ser recontextualizada na prática, por meio de metodologias, procedimentos e habilidades para atuar em sala. Como apontou Stefenon (2017, p. 91):

É a partir da mobilização desses conhecimentos práticos e disciplinares que o professor se constitui como um sujeito capaz de realizar uma elaboração significativa dos saberes escolares, os quais tem sua origem na relação entre os saberes de referência da disciplina, as perspectivas políticas e culturais do professor, como também os conhecimentos trazidos pelo aluno para o interior da aula.

O currículo de Geografia presente em universidades e faculdades permite a construção do saber científico que sustenta o domínio dos conceitos geográficos, então, foi questionado aos professores sobre a formação docente e os motivos da opção pela formação em Geografia, para entender quais foram as influências e o que pensam sobre a sua formação inicial.

Em relação aos motivos da opção pela formação, a influência de professores de Geografia do cursinho e do ensino médio contribuíram para a escolha, como citou a professora⁴ Ana:

É uma pergunta difícil de responder, porque acabam sendo várias coisas que te levam em determinado caminho, mas o que se destaca mais é a influência de bons professores que eu tive, um no cursinho e uma no ensino médio que me influenciaram positivamente. Eu gostava muito da escola, eu não me via longe da escola, aí eu queria saber qual era a disciplina que eu mais gostava e observando a prática, observando alguns conteúdos, eu percebi que apreciava mais a geografia e acabei prestando vestibular e fazendo o curso.(INFORMAÇÃO VERBAL)⁵

O domínio dos conteúdos geográficos e a recontextualização para a realidade do estudante, a formação de indivíduos conscientes do seu espaço e cientes da sua influência enquanto agentes transformadores espaciais e sociais são pontos que podem influenciar os estudantes a optarem pela licenciatura. Para Cavalcanti (2017, p. 108):

A tarefa do professor é, assim, ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista empiricamente, vivida cotidianamente por eles, como sendo uma realidade com dimensão espacial, e, com isso, muni-los de instrumentos simbólicos para sua relação (mediada) com essa mesma realidade. E, com tal característica, os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares das aulas de Geografia, são instrumentos simbólicos fundamentais para mediar essa relação.

Na formação escolar, em seus níveis, o papel do professor é conduzir o estudante ao caminho do conhecimento para ampliar a sua capacidade intelectual, sendo fundamentais para o desenvolvimento crítico, profissional e moral dos cidadãos.

Outro ponto questionado foi a avaliação de sua formação inicial, e notou-se que a teoria e os conhecimentos necessários para a prática são um ponto positivo

⁴ Os nomes escolhidos para os docentes dessa pesquisa são todos fictícios. Além disso, pra melhorar a compreensão do conteúdo das entrevistas, foram atenuados os traços da linguagem oral.

⁵ Entrevista realizada por meio do aplicativo digital, (verão, 2020) pesquisa aprovada pelo CEP/UESB/2019.

para os entrevistados, porém, as disciplinas voltadas para as demais áreas precisam ser relacionadas com a prática de ensino, como mencionou o professor José:

Na maioria das disciplinas, principalmente as que são mais voltadas para uma outra área fora da área de ensino, é muito mais focada naquela teoria ou naquele conhecimento, mas não é tão focado no aplicar aquilo à realidade escolar, como você vai trabalhar aquilo no plano de aula, como você vai trabalhar aquilo didaticamente com seu aluno... então foram poucas disciplinas que focaram nisso. Eu acho que isso poderia ser melhor trabalhado pelo curso como um todo, pelo departamento como um todo. Mas, tirando isso, foi bastante satisfatória a nossa formação, comparado à outras Instituições que eu tenho conhecimento e que não tem esse cuidado, vamos dizer assim.(INFORMAÇÃO VERBAL)⁶

De acordo com o professor, algumas disciplinas não fazem uma correlação com a realidade escolar, fato que é comumente associado aos cursos de graduação em Geografia. O curso de licenciatura em Geografia é constantemente associado ao curso de bacharelado por possuir conhecimentos técnicos que não são relacionados com a prática em sala de aula. Callai (2011, p. 15), ao realizar uma investigação empírica sobre a formação dos professores de Geografia, observou que:

No decorrer do curso existe a falta de interligação teoria e prática desde o início com maior discussão teórica e com questões práticas de como o aluno aprende. Insistem que a maioria dos conteúdos acadêmicos está distante do que é ensinado na sala de aula na escola, e que há necessidade de priorizar a formação para realizar o ensino. Uma reclamação recorrente é de que há grande distância entre os conteúdos ensinados na universidade e na Educação básica.

Apesar de a prática ser adquirida no cotidiano escolar, é possível criar alternativas para aproximar o estudante em formação com a sala de aula, por meio de leituras proporcionadas pelo curso, pela didática e metodologias dos professores e pelas disciplinas de Ensino de Geografia na formação inicial. Isso demandaria uma reavaliação dos currículos de Geografia nos cursos de formação docente.

Apesar da prática trazer uma maior percepção da dinâmica escolar, para a formação inicial, a relação teoria e prática é fundamental, pois permite uma breve

⁶ Entrevista realizada por meio do aplicativo digital, (outono, 2021) pesquisa aprovada pelo CEP/UESB/2019.

compreensão da realidade de cada escola. De acordo com Stefenon e Santos (2016, p. 38), “A dimensão da prática na formação profissional, em especial do profissional da educação, [...] é o campo onde o aprendiz-professor poderá tornar-se um agente ativo na construção de sua própria forma de conceber a atividade docente.”

Diante disso, foi indagado sobre as aulas de Metodologia e Ensino de Geografia e se as disciplinas auxiliaram na compreensão da prática pedagógica e, conforme a percepção dos professores, as aulas cumpriram com o papel de possibilitar uma proximidade com o meio escolar. Em relação à teoria e prática, o docente João explanou que:

Eram aulas sempre voltadas à essa correlação da academia para o chão da escola, então as professoras (nunca tive nenhum professor nessa área da geografia), sempre faziam esse link muito importante da geografia universitária, porque elas mesmas mostravam uma diferença muito grande que havia entre a geografia universitária e a geografia escolar. Então sempre tinha esse link, sempre tinha essa análise a partir da universidade, a partir da academia, mas sempre visando e sempre sendo inserido no chão da escola. (INFORMAÇÃO VERBAL)⁷

Os professores da formação inicial auxiliaram no processo de recontextualização dos conhecimentos geográficos acadêmicos para os escolares, pois, ao permitir um contato com o ambiente, pôde-se observar que cada escola possui uma dinâmica própria, suas especificidades, seus dilemas, sendo necessário a contextualização dos conhecimentos para o estudante entender a sua realidade. Callai(2011, p. 6), nesse sentido, afirmou:

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a geografia.

A professora Maria, apesar de não sentir dificuldade na prática pela proximidade com a técnica, comentou que o currículo da licenciatura só possuía

⁷ Entrevista realizada por meio do aplicativo digital, (outono, 2021) pesquisa aprovada pelo CEP/UESB/2019.

disciplinas voltadas para o bacharelado, porém, depois da reformulação, a entrevistada conseguiu cursar algumas disciplinas de Ensino de Geografia.

Então, nessa época aí, eu lembro que estava já na metade do curso, teve uma reformulação do currículo lá do curso, justamente porque já se pretendia colocar o bacharelado. E quando eles foram olhar o currículo, eles perceberam que todo o currículo era muito bacharelado.

A reformulação curricular do curso de licenciatura evidenciou a necessidade de serem oferecidas disciplinas da área de ensino. Isto reflete as relações de poder que envolvem os currículos dos cursos superiores, nos quais há uma valorização de cursos de Bacharelado, mais técnicos e voltados às exatas, em detrimento das humanidades e licenciaturas. Para Stefenon (2017, p. 91):

A ideia, por vezes equivocada, de que para o bacharel se faz necessária uma formação mais profunda conceitualmente do que a do professor, permite com que os cursos de licenciatura, em geral situados como anexos desses bacharelados, ofereçam pouco aprofundamento prático e teórico sobre a atividade docente e sobre os contextos epistemológicos da disciplina.

Apesar dessa desvalorização e dos problemas enfrentados, as reformulações dos cursos de licenciatura têm permitido uma formação para a prática de ensino, com disciplinas e grades curriculares que oportunizam conceitos e principalmente, o contato com a realidade escolar.

Os professores de Geografia, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas

Os professores de Geografia, para recontextualizarem os conhecimentos, além da formação inicial na qual adquirem os conhecimentos geográficos a serem transmitidos, também precisam lidar com as interferências em sua prática, como as normas escolares, a realidade dos estudantes e as leis e parâmetros oficiais que direcionam a educação brasileira. As reformas nacionais e estaduais, como a Reforma do Ensino Médio, trouxeram mudanças que afetaram o exercício da docência, sobretudo de Geografia.

Juntamente com o processo de transformação social no espaço, surgiram novas formas de se pensar a finalidade da educação, cujas políticas refletem as demandas sociais e os objetivos que os grupos que produzem e reinterpretem os conhecimentos desejam alcançar, disseminando seus ideais e discursos por meio dos currículos e conteúdos escolares.

No final da década de 1990, o ideal neoliberal redirecionou a formulação das políticas públicas educacionais, e no Brasil, foi materializado pela coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL, atualmente Democratas – DEM). A coalizão introduziu um “movimento pelas referências nacionais curriculares”, com a implantação dos processos de avaliação de larga escala, oficializados em 1994 no governo de Itamar Franco, e currículos oficiais comuns, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (FREITAS, 2018).

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi pautado pelo movimento de liberalismo econômico, com a denominada “Reforma do Estado” e o avanço do ideal de privatização. No governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores (2003-2016), os princípios neoliberais foram atenuados pela combinação entre “crescimento econômico, desenvolvimento sustentável e inclusão social”⁸, com programas assistencialistas voltados às demandas sociais e educacionais. Para Ferreti e Silva (2016, p. 391-2):

Diferentemente de seu antecessor, Lula conferiu maior atenção à questão da coesão social, na linha do proposto pelo neoliberalismo da terceira via. Em seu governo foram promulgados documentos legais que instituíram políticas financeiras de apoio aos setores sociais menos privilegiados, como a ampliação do Programa Bolsa Família e a instituição do Programa Minha Casa Minha Vida, bem como instalados secretarias e programas que visaram contemplar as diversidades de variada natureza.

No governo petista, apesar do comprometimento com as necessidades sociais e a participação de diversos sujeitos na produção das políticas, a criação do Decreto

⁸Trecho “Nossa História”, do Partido dos Trabalhadores. Disponível em: <https://pt.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 30/04/2021.

nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cuja qualidade da educação básica foi avaliada com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e divulgada periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de acordo com dados relacionados ao rendimento escolar e desempenho dos estudantes constantes do censo escolar e de avaliações externas. (BRASIL, 2007); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com fundamentos como o “regime de colaboração”, “responsabilização” e “mobilização social” (HADDAD, 2008); o Movimento Todos Pela Educação (2007), com o “pacto entre governo, terceiro setor e iniciativa privada” (MARTINS, 2013) pela qualidade da educação; e a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015, já sinalizavam a interligação dos ideais dos reformadores empresariais da educação⁹ em suas políticas curriculares. Martins (2013, p. 29), ao analisar a influência das organizações internacionais na educação brasileira e nos governos, sobretudo no governo Lula, asseverou que:

Dessa forma, atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da elite empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação pública, que, a partir da mudança na relação entre sociedade e Estado, atenderia ao mesmo tempo a demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e as novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade.

Com o *impeachment*¹⁰ da presidenta Dilma Rousseff, em exercício nos anos de 2010 à 2016, houve uma retomada do liberalismo econômico introduzido pela coalizão de centro-direita, com a intensificação de reformas curriculares oficiais e padronizadas, voltadas aos ideais empresariais. (FREITAS, 2018) Um exemplo é a Reforma do Ensino Médio, denominado “O Novo Ensino Médio”, Medida Provisória

⁹ Os reformadores empresariais da Educação foram conceituados por Freitas (2012, 2016, 2018).

¹⁰De acordo com os autores Ferreti e Silva (2017, p. 386), a Reforma do Ensino Médio foi projetada “Em 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016.”

nº 746 transformada na Lei 13.415, sancionada em 2017 pelo Presidente Michel Temer. De acordo com Cruz e Silva (2019, p. 31):

O cenário do Ensino Médio brasileiro atual é marcado por muitas incertezas no que diz respeito a como serão implementadas as modificações impostas pela Lei 13.415/17 (inicialmente Medida Provisória 746/16). A chamada “Reforma do Ensino Médio” implica em mudanças significativas tanto no que se refere à estrutura curricular, quando com relação às formas de financiamento dessa etapa de ensino.

Alguns diagnósticos para justificar a aprovação da Reforma foram citados por Ferreira e Ramos (2018), como a queda no desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a necessidade de investimento para formar jovens economicamente ativos, e ao currículo, considerado extenso, superficial e com um número excessivo de disciplinas, sendo necessária uma reformulação para alcançar as metas propostas. A implantação foi prevista para o ano de 2018 de forma gradual, para contemplar todas as escolas até 2022. Algumas alterações da Reforma do Ensino Médio foram apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2- Mudanças curriculares apresentadas pela Reforma do Ensino Médio:

	Antes da Reforma	Depois da Reforma
Carga Horária	800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos	Escolas têm até 5 anos para ampliarem até 1000 horas anuais em 200 dias letivos, para uma posterior ampliação
Ensino Integral	800 horas anuais	Ampliação da carga horária para 1400 horas anuais em 200 dias letivos
Currículo	Apesar da LDB 9394/96 regulamentar uma base nacional comum para a educação Básica, a BNCC só foi homologada em 2017.	O currículo do ensino médio será constituído pela BNCC e por itinerários formativos.
Disciplinas	Disciplinas Obrigatórias para todo o ensino médio: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Educação Física, Artes, Física, Química, Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira (Língua Inglesa ou Espanhol).	Disciplinas Obrigatórias: Português, Matemática e Língua Inglesa.
Itinerários	Não existiam itinerários	Flexibilização Curricular, na qual os

Formativos	formativos antes da Reforma.	estudantes poderão escolher as áreas do conhecimento de maior interesse: 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.
------------	------------------------------	---

Fonte: elaborado pelos autores com base em BRASIL, 2017.

A Lei 13.415/17 não abordou especificamente sobre a disciplina de Geografia, pois traz somente Português, Matemática e Língua Inglesa como disciplinas obrigatórias, e a insere na nova formulação de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e Itinerário Formativo, como disciplina componente das Ciências Humanas e sociais aplicadas. O estudante, ao optar pelos Itinerários de seu interesse, escolherá as áreas que serão ofertadas pelas Instituições escolares, o que traz um ambiente de incertezas. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2020, p. 10):

Sobre a disciplina Geografia, assim como sobre os demais componentes da área de Ciências Sociais, recaem as maiores incertezas trazidas pela reforma do Ensino Médio, uma vez que essa disciplina passaria a compor os itinerários formativos e, desse modo, não tem a sua permanência garantida nos currículos a serem implementados nas escolas.

Em consequência disso, fez-se necessário entender como a reforma afetou o cotidiano dos professores de Geografia, então, ao questionar o que os professores pensam sobre a atual Reforma do Ensino Médio brasileira, percebeu-se que a participação da iniciativa privada nas políticas educacionais tem como objetivo a precarização e a privatização da escola pública, como citou a professora Ana:

Então se fala em mudança curricular, mas “ouviram” pouquíssimo os professores de geografia e a perspectiva dos professores da escola básica é totalmente negligenciada. Então, essas reformas estão se impondo de forma verticalizada, atendendo a interesses de corporações internacionais do segmento capitalista, e eu acredito que a última coisa que elas visam melhorar é a qualidade da educação. Sabe, é um ataque a educação pública, no sentido de privatizar, de

sucatear, sucateia com o discurso da flexibilização pra depois privatizar.(INFORMAÇÃO VERBAL)¹¹

As reformas atendem a interesses de grupos que buscam privatizar a escola pública, sendo apresentadas como a solução para aumentar os resultados nas avaliações de larga escala, formar sujeitos adequados ao mercado de trabalho e para acabar com os problemas existentes nas escolas, melhorando a qualidade do ensino. Porém, com a influência dos agentes do setor privado, há uma redução dos investimentos estatais no setor público. Como citou Ball (2010, p. 485-6):

A expansão rápida e massiva da participação do setor privado na educação pública é certamente impulsionada pelos dois lados da relação de troca, o da oferta e o da demanda. A privatização é atrativa para governos e agências multilaterais como ‘soluções’ para o ‘problema’ da reforma do setor público (com a promessa de aumento da produtividade, introdução de inovações e redução de custos) e é uma nova (e relativamente segura) oportunidade de lucro para o capital (grande e pequeno), particularmente em um momento em que outras áreas de atividade comercial estão em recessão.

José alegou que a reforma era necessária, entretanto, não gostou da forma como foi proposta, pois negligenciou conteúdos que são necessários para a vivência do estudante no cotidiano; dando foco em conteúdos e disciplinas para o Vestibular, ENEM e o Ensino Técnico, “[...] e isso vai recair justamente em quais disciplinas? As de Humanas, que acabam tratando elas como disciplinas dispensáveis ou apenas como disciplinas para complementar carga horária [...]” A Reforma do Ensino Médio limitou, pela Flexibilização Curricular, a obrigatoriedade das disciplinas das áreas de humanas e sociais, priorizando Português e Matemática, valorizadas em avaliações de larga de escala. Conforme Freitas (2012, p. 389):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso,

¹¹ Entrevista realizada por meio do aplicativo digital, (outono, 2021) pesquisa aprovada pelo CEP/UESB/2019

assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Essa é uma estratégia dos reformadores empresariais para disseminar os ideais e os conhecimentos que formarão cidadãos sem consciência crítica e incapazes de atuar e se posicionar na sociedade e no espaço, aptos para o mercado de trabalho.

Em relação aos impactos da BNCC e a discussão nas escolas onde os entrevistados atuam, o principal problema observado foi a inserção de novas e antigas disciplinas para complementar a carga horária, o que gerou uma desvalorização curricular e docente. Para Ana, a pandemia global interrompeu as mudanças, contudo, a ampliação da quantidade de turmas é preocupante:

Bem, isso ainda não se consolidou porque com a pandemia, acabou meio que paralisando essas transformações, mas da forma como vem sendo implementada no meu colégio, vai chegar um momento em que o professor, pra completar a carga horária ele vai precisar de 26 turmas, porque no modelo atual, aliás, nessa transição a gente não sabe o que é atual e o que é antigo, mas no modelo convencional são duas horas-aula de geografia, e pra completar a carga horária o professor, de 40 horas, precisa de 26 aulas, então dá o total de 13 turmas. [...] (INFORMAÇÃO VERBAL)¹²

Com a Reforma do Ensino Médio e a retirada da obrigatoriedade da Geografia e demais disciplinas a partir do 2º ano do ensino médio, o estudante tem a oportunidade de escolher o Itinerário Formativo de sua preferência, mas o professor de Geografia ainda precisa cumprir a carga horária exigida, de 40 horas semanais, o que acarreta em mais turmas, disciplinas fora da área de atuação, gerando uma sobrecarga ainda maior de trabalho e demonstrando a desvalorização do trabalho docente. Nesta linha interpretativa, Sampaio e Marin afirmaram (2004, p. 1216):

Os professores são, comumente, responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manhã/tarde, manhã/noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio. Esse é um dado ainda mais relevante quando se verificam quais disciplinas do currículo se focalizam: em história, geografia e educação artística, por exemplo, é menor o número de aulas (duas semanais) que em matemática ou

¹² Entrevista realizada por meio do aplicativo digital, (outono, 2021) pesquisa aprovada pelo CEP/UESB/2019

português (quatro ou cinco semanais). Como resultante, o professor destes componentes curriculares assume menos períodos que o professor dos componentes anteriormente referidos. Portanto, são computados mais alunos para um mesmo professor, que atua em maior número de turmas.

Ana ainda comentou que a título de mudança curricular ou de legislação, por mais que as discussões aconteçam na escola, no processo decisório não são consideradas e a discussão é infrutífera. Em relação a isso, Rodriguez (2013, p. 146) considerou que “[...] as micropolíticas de participação se desenvolvem de tal modo que, inclusive quando a participação é cuidadosamente organizada, em geral o poder e a influência permanecem nas mesmas mãos.”

A infraestrutura escolar também foi um ponto central para a discussão, e para José, as escolas não têm uma infraestrutura e preparo adequado para a implementação da Reforma, pois “[...] tem laboratórios, que seriam algo necessário para essa implementação, mas não tem uma infraestrutura adequada pra isso, carece de equipamentos, são questões de carência de infraestrutura, tudo isso.” A reforma sem o investimento e os recursos necessários para a implementação denunciaram que, como apontou Freitas (2016, p. 142), “Com essa política privatista, a escola pública vai recebendo cada vez menos recursos e cria-se uma espiral negativa: menos recursos, menos qualidade, mais privatização.”

Em relação às implicações da BNCC para o currículo de Geografia, a inserção de novos componentes curriculares ocasionou uma perda de espaço da disciplina e do professor de Geografia no currículo. Além disso, falta um preparo do profissional, como afirmou a professora Ana:

Com as novas propostas, a gente observa a inserção de novas disciplinas no currículo, e essas disciplinas foram inseridas sem um aumento da carga horária total do ensino médio. [...] enfim, só que não existiu nenhum processo de formação adequada para o professor da escola para se adequar a essas disciplinas. No papel existe, falam que tem cursos e tal, mas não existiram condições materiais para que o professor tivesse acesso, porque trabalhando 40 horas tradicionalmente com aquele número de turmas já era complicado ter acesso à formação complementar, então cadê um afastamento do

professor pra ele ter acesso ao curso? Além da oferta do curso, precisa das condições de acesso.(INFORMAÇÃO VERBAL)¹³

A falta de transparência da Reforma em relação a aglutinação das disciplinas humanas e sociais na área de “Ciências Humanas”, a diminuição da carga horária e a tentativa de implementar um sistema interdisciplinar refletem o empenho em limitar a atuação dos profissionais da educação na formação crítica dos estudantes. Isto também implica na desvalorização docente, pois o professor, que possui uma formação especializada, não está preparado para ministrar outros conteúdos e outras disciplinas, pois, segundo Portela (2018, p. 58):

Por isso é possível afirmar que deveria estar mais claro nos documentos oficiais que regem a educação brasileira o que se pretende com as Ciências Humanas, ou melhor, como definem e o porquê da opção por formar uma ‘área de conhecimento’, e nessa área incluir as disciplinas escolares de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Notadamente, esse esclarecimento é demandado pela dificuldade do professor se entender nesse contexto. A proposta não é apenas expor o que tem em comum, mas deixar claro que os profissionais que foram formados para mediar aulas de Geografia não têm a formação para ministrar aulas de História, Filosofia ou Sociologia. São ciências que desenvolvem olhares diferentes, mesmo que seja para o mesmo objeto.

A Reforma do ensino médio propôs ampliar a carga horária de 800 para 1000 horas divididas em 200 dias letivos e, posteriormente, com o ensino integral, para 1400 horas, sendo que o professor precisa cumprir 40 horas semanais. Com a opção dos Itinerários Formativos e a retirada da Geografia e demais Humanidades enquanto disciplinas obrigatórias, além da inserção dos profissionais com notório saber, a Reforma não explicitou como os professores cumprirão o que é determinado pela Lei, pois as reformas pensadas para o todo não abrangem a realidade social de cada escola, cada estudante e cada professor.

O professor José complementou que “Bom, eu acho que os grandes problemas, vamos dizer assim, seriam a perda de carga horária, isso é horrível para a Geografia pois significa uma “perda de espaço”.” Afirmou ainda que, com a perda do espaço,

¹³ Entrevista realizada por meio do aplicativo digital, (outono, 2021) pesquisa aprovada pelo CEP/UESB/2019

estão ausentes alguns conteúdos fundamentais para o estudante em relação ao espaço em que está inserido e a sua vivência enquanto cidadão, e que a proposta é mais voltada para concursos, vestibulares e o ensino técnico. Farias (2017, p. 138), nesse sentido, reiterou que:

A retirada da obrigatoriedade da Geografia ou a sua diluição em outras disciplinas nessa etapa escolar corresponde a uma das faces mais evidentes do projeto, que é a de dismantelar a formação básica e tolher o pensamento crítico, necessários em qualquer projeto de mudança, fundamental para qualquer utopia de ruptura com os parâmetros sociais do capitalismo vigente.

Os ideais refletidos nas políticas curriculares nacionais, voltados ao mercado de trabalho e ao sucesso de determinados grupos em detrimento de outros são recontextualizados para as realidades. A Reforma do Ensino Médio implantada no Brasil não foi concretizada nas escolas devido à Pandemia do Coronavírus, porém, trouxe mudanças que afetaram diretamente os professores de Geografia.

Considerações finais

Este artigo analisou, empregando a teoria de Bernstein (1996; 1998) e a abordagem metodológica de Ball, a formação e as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, para entender como estes recontextualizam o conhecimento de Geografia em suas práticas de ensino. Os resultados sinalizam que a influência de professores de Geografia na formação de cidadãos atuantes socialmente foi decisiva no processo de escolha do curso pelos entrevistados.

Em relação à formação inicial, mesmo com a correlação entre a teoria e a realidade escolar, percebeu-se a necessidade de relacionar disciplinas mais técnicas e teóricas à prática de ensino, o que ainda é pouco frequente nos currículos dos cursos de licenciatura, porém, a formação dos professores auxiliou para o seu exercício docente e para a reinterpretação dos conhecimentos.

Além da formação, a atual Reforma do Ensino Médio, apesar de não ter sido concretizada em todas as escolas, também alterou o cotidiano dos professores. Apesar de proporcionar uma maior participação estudantil e escolar no processo de

construção e escolha curricular, os entrevistados citaram que foi formulada para atender aos ideais dominantes empresariais, que têm o objetivo limitar os recursos Estatais, flexibilizar e precarizar a escola pública para privatizá-la. Isto pôde ser observado pela redução da carga horária das disciplinas das áreas de sociais e humanas, pelas mudanças acarretadas pela BNCC, com a inserção de novas disciplinas para complementar o horário exigido, a limitação do pensamento crítico, a sobrecarga e a falta de formação adequada, provocando a desvalorização das disciplinas e do docente.

Para os professores entrevistados, a Reforma do Ensino Médio nacional e as alterações propostas para a educação básica não abrangeram as realidades e singularidades de cada escola e o Estado não proporcionou o investimento necessário para concretizá-las, afetando negativamente a prática de ensino dos professores.

Referências

BALL, S. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.485-498, 2010.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madri: Moratta, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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. Brasília, DF, 2017.

CALLAI, C. H. O conhecimento Geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, p. 1-20, jul-dic, 2011.

CAVALCANTE, R. B. CALIXTO, P. PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, as possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade** (UFPB. Online), v. 24, p. 13-18, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, V. de. O. R. et. al. In: **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CRUZ, L. R; SILVA, M. R. A educação física frente às ameaças da Medida Provisória 746/16: movimentações e repercussões. **Rev. Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 30-50 - jan./jun, 2019

EUGÊNIO, B. G. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FARIAS, P. S. C. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. I, nº. 2. Dez, 2017.

FERREIRA, R. A; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1176-1196, 2018.

FERRETI, C. J; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, v. 36, p. 137-153, 2016.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LIMA, M. Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. In: ABDAL, A. et. al. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**: bloco quantitativo. São Paulo: Sesc São Paulo, Cebrap, 2016.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

MARTINS, E. M. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2013.

MARTINS, V; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 215-224, Maio/Ago 2020

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

PORTELA, M. O. B. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 48-68, 2018

RIBEIRO, L. O. M; RIBEIRO, W de. O. Ciência do espaço sem espaço: disciplina Geografia e reforma do Ensino Médio no Brasil1 **Revista de Educação PUC-Campinas**, São Paulo, vol. 25, e204541, 2020.

RODRIGUEZ, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, M. das M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004

STEFENON, D. L. Sobre as Geografias que aprendo e ensino: a questão do conhecimento e a formação do professor a partir de um estudo de caso em Irati, Paraná. **Geografia: Ensino & pesquisa**, p. 87-93, 2017.

STEFENON, D. L.; SANTOS, W. T. P. A formação do professor para atuação em uma

escola de conhecimento a partir da experiencia PIBID do Curso de Geografia da Unicentro, Irati/PR. **Unifeso Humanas e Sociais**, v. 2, p. 27-45, 2016.

Agradecimentos

Capes

Contribuição dos autores:

Autor 1: Elaboração, discussão dos resultados, pesquisa bibliográfica.

Autor 2: Supervisão, análise final dos resultados e revisão do texto.

Autor 3: Análise final dos resultados e revisão do texto.