



**Kelly Cristina Campones
(Organizadora)**

A Interlocução de Saberes na Formação Docente

Atena
Editora
Ano 2019

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocução de Saberes na Formação Docente

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| I61 | A interlocução de saberes na formação docente 1 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-532-7 DOI 10.22533/at.ed.327191408 1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71 |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos” (ROMANOWSKI, 2007, p.55).

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1 1

ENSINAR A LER E A ESCREVER: DIFERENTES CAMINHOS LEVAM A DIFERENTES LUGARES

Ivete Janice de Oliveira Brotto

Cleonilde Fátima Wagner

DOI 10.22533/at.ed.3271914081

CAPÍTULO 2 9

O JOGO NAS REFLEXÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÃO INICIAL SOBRE O TEMA

Jersica Ramos Dos Santos

Wellington Araújo Silva

DOI 10.22533/at.ed.3271914082

CAPÍTULO 3 23

UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislaine Bueno de Almeida

Amanda Mendes Cordeiro Santos

Marta Regina Furlan de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3271914083

CAPÍTULO 4 28

ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Natália Navarro Garcia

Marilda Andrade dos Santos

Rosilene Arnoud de Souza

Vanessa Pereira Almeida

Marta Silene Ferreira Barros

DOI 10.22533/at.ed.3271914084

CAPÍTULO 5 34

DOM OU PERFIL PARA ALFABETIZAR? DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE

Luciana Nogueira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.3271914085

ENSINO FUNDAMENTAL I E II

CAPÍTULO 6 47

AULA PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE MICROBIOLOGIA ENSINO FUNDAMENTAL II

Amanda Jéssica Silva Santos

Érica Oliveira de Lima

Victor Hugo de Oliveira Henrique

DOI 10.22533/at.ed.3271914086

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 7 | 57 |
| FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA | |
| Sandra dos Santos Alves Darcísio Natal Muraro | |
| DOI 10.22533/at.ed.3271914087 | |
| CAPÍTULO 8 | 64 |
| GINCANA LITERÁRIA: FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Renata Aparecida da Silva Daniele Trevisan Maria Bezerra Tejada Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.3271914088 | |
| CAPÍTULO 9 | 73 |
| ESTUDOS INICIAIS DE LETRAMENTO DO BLOG QUIPIBID | |
| Marielle Toledo Silva Karla Nara da Costa Abrantes Fabiana Gomes Alécia Maria Gonçalves | |
| DOI 10.22533/at.ed.3271914089 | |
| CAPÍTULO 10 | 80 |
| OLHANDO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA RURAL, LOCALIZADA EM CRUZEIRO DO SUL, ACRE | |
| Francisco Sidomar Oliveira da Silva Maria Tatiane Damasceno Souza Josenilson da Silva Costa Elizabeth do Carmo Silva Aline Andréia Nicolli | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140810 | |
| CAPÍTULO 11 | 93 |
| PRÁTICAS DOCENTES COMO PRINCÍPIO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM | |
| Glicimar Breger de Sousa Suhênia Carvalho Rosário Jaqueline Scalzer | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140811 | |
| CAPÍTULO 12 | 101 |
| PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EEF ALBA MARIA DE ARAÚJO LIMA AGUIAR NO MUNICÍPIO DE CAMOCIM CE | |
| Neyla Joseane Passos Faustino Maria Elioneide de Souza Costa Roger Almeida Gomes Antonia Marília Vieira da Costa Antonia Vanessa Carvalho Gomes | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140812 | |

CAPÍTULO 13 110

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA VIVENCIADA NO MAISPAIC: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE PROFESSORES DO 2º ANO DO MUNICÍPIO DE IGUATU – CE

Afrânio Vieira Ferreira
Giovana Maria Belém Falcão
Genira Fonseca de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.32719140813

CAPÍTULO 14 120

AValiação INSTITUCIONAL: OS IMPACTOS DO SAEB NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Alberico Francisco do Nascimento
Naldirene do Nascimento Fonseca
Milena da Silva Rocha

DOI 10.22533/at.ed.32719140814

ENSINO MÉDIO

CAPÍTULO 15 131

A GEOGRAFIA E O “NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CURRICULAR

Gênese de Souza Chagas
Michele Souza da Silva
Pedro Henrique Dias Siqueira

DOI 10.22533/at.ed.32719140815

CAPÍTULO 16 143

CANHÃO DE GAUSS COMO FACILITADOR NO ENSINO DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Thierry Melo
Lucineide Sales da Silva
Samara Sales da Silva
Alex Nunes da Silva
Devacir Vaz de Moraes

DOI 10.22533/at.ed.32719140816

CAPÍTULO 17 152

METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE QUÍMICA: APLICAÇÃO DO JOGO LÚDICO “BINGO PERIÓDICO”

Jorge Oliveira Monteiro Junior
Ísis Fernanda Ferreira de Sousa Alves
Marcelo Henrique Vilhena da Silva
Raimundo Negrão Neto
Silber Luan dos Santos Bentes
Solange Maria Vinagre Corrêa

DOI 10.22533/at.ed.32719140817

CAPÍTULO 18 162

INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O GEOGEBRA: OPERAÇÕES COM NÚMEROS COMPLEXOS E SUAS INTERPRETAÇÕES GEOMÉTRICAS

Elizandre Medianeira Silva dos Santos
Carmen Mathias
Alice de Jesus Kozakevicius

DOI 10.22533/at.ed.32719140818

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 19 | 175 |
| INDICADOR ÁCIDO-BASE NATURAL PARA O ENSINO DE EQUILÍBRIO QUÍMICO NO ENSINO MÉDIO | |
| Islany Keven das Chagas Silva | |
| Leilane Maria de Araújo Alves | |
| Erickes Weldes Cunha de Araújo | |
| Luís Miguel Pinheiro de Sousa | |
| Joaquim Soares da Costa Júnior | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140819 | |
| CAPÍTULO 20 | 183 |
| PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ENEM PELOS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA PARA APRENDIZAGEM DE GRANDEZAS E MEDIDAS | |
| Aline Alves Moreira | |
| Diego Borges Silva | |
| Kátia Regina da Silva | |
| Maria Margarete Delaia | |
| Narciso das Neves Soares | |
| Josiel de Oliveira Batista | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140820 | |
| CAPÍTULO 21 | 195 |
| VISITA TÉCNICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO IFRO – <i>CAMPUS VILHENA</i> | |
| Maria Consuêlo Moreira | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140821 | |
| CAPÍTULO 22 | 204 |
| TAPETE DE PZT | |
| Nicolas Henrique da Silva Santos | |
| Matheus Santos de Souza | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140822 | |
| CAPÍTULO 23 | 217 |
| A VISITA TÉCNICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA | |
| Jose Carlos de Andrade | |
| Teresinha Vilani Vasconcelos de lima | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140823 | |
| CAPÍTULO 24 | 228 |
| APRENDIZAGEM DE ÁLGEBRA: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA | |
| João Marcos Palhano da Silva | |
| Kátia Regina da Silva | |
| Maria Margarete Delaia | |
| Narciso das Neves Soares | |
| Josiel de Oliveira Batista | |
| DOI 10.22533/at.ed.32719140824 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA | 241 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 242 |

A GEOGRAFIA E O “NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CURRICULAR

Gênesis de Souza Chagas

UFRRJ/IM/DEGEO

Nova Iguaçu – Rio de Janeiro

Michele Souza da Silva

PPGEO/UERJ

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

Pedro Henrique Dias Siqueira

UFRRJ/IM/DEGEO

Nova Iguaçu – Rio de Janeiro

RESUMO: A presente pesquisa tem como principal finalidade realizar uma análise da Geografia dentro da nova base curricular para o Ensino Médio, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo um documento de caráter normativo, que traz a nova composição curricular da Reforma do Ensino Médio estabelecida na Medida Provisória nº746 de 2016, estabelecendo uma comparação entre a estrutura curricular presente na BNCC e as que constam nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, com a finalidade de identificar as principais modificações ocorridas e suas implicações para o Ensino de Geografia no Ensino Médio. Para a elaboração foram necessários inicialmente realizar o levantamento bibliográfico a fim de construir a abordagem teórica-conceitual em relação à Geografia enquanto componente curricular na Educação

Básica, e a busca de autores que fizeram uma análise crítica em relação a Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Posteriormente, foi realizada uma análise comparativa entre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 e a reforma curricular que consta na BNCC para o Ensino Médio, sistematizando as principais informações, como uma forma de identificar as principais alterações e implicações para a geografia escolar nesta etapa final da Educação Básica. Nos resultados encontrados mediante a análise comparativa, percebem-se grandes modificações na composição e estrutura curricular, com a supressão de conceitos geográficos na nova base curricular, e conhecimentos importantes da ciência geográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Humanas. Geografia. Currículo. Ensino Médio.

GEOGRAPHY AND THE NEW HIGH SCHOOL: A CURRICULAR ANALYSIS

ABSTRACT: The main objective of this research is to carry out an analysis of Geography within the new curriculum for High School, BNCC (National Curricular Common Base), being a normative document that brings the new curricular composition of the Secondary Education Reform established in Provisional Measure no. 746 of 2016, establishing a comparison

between the curricular structure present at the BNCC and those included in the 2006 Curricular Guidelines for Secondary Education, in order to identify the main changes and their implications for Teaching Geography in High School. For the elaboration it was necessary initially to carry out the bibliographical survey in order to construct the theoretical-conceptual approach in relation to Geography as a curricular component in Basic Education, and the search of authors who have made a critical analysis in relation to the Reformation of the High School and of the BNCC. Subsequently, a comparative analysis was carried out between the Curricular Orientations for High School in 2006 and the curricular reform that is part of the BNCC for High School, systematizing the main information as a way to identify the main changes and implications for the school geography in this final stage of Basic Education. In the results obtained through the comparative analysis, we can notice great modifications in the composition and curricular structure, with the suppression of geographical concepts in the new curricular base, and important knowledge of geographic Science.

KEYWORDS: Human Sciences. Geography. Curriculum. High School.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como principal objetivo realizar uma análise da Geografia dentro da nova base curricular para o Ensino Médio, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo um documento de caráter normativo, que traz a nova composição curricular da Reforma do Ensino Médio estabelecida na Medida Provisória nº746 de 2016, estabelecendo uma comparação entre a estrutura curricular presente na BNCC e as que constam nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, com a finalidade de identificar as principais modificações ocorridas e suas implicações para o Ensino de Geografia no Ensino Médio.

Esta nova base se constitui em um conjunto de mudanças estruturais no currículo do Ensino Médio, cujo espaço concedido à Geografia demonstra tamanha desvalorização pela disciplina e seu conjunto de saberes, posto que a mesma se dilui em meio a História, Sociologia e Filosofia. Isto é, a disciplina perde seu caráter obrigatório como componente curricular, e corresponde à área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, tornando-se pulverizada entre as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, cuja oferta será opcional à classe discente. Acerca dos componentes curriculares, apenas o ensino de língua portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos do ensino médio. E cabe aqui um questionamento: Por que a Geografia escolar já não se apresenta mais como uma necessidade na formação humana dos cidadãos e cidadãs que ingressam no E.M.?

Apesar do documento (BNCC) não ser o currículo por si só, este está diretamente atrelado à Reforma do Ensino Médio, pois define o conteúdo mínimo e as disciplinas obrigatórias no currículo do E.M., que será composto também pelos itinerários formativos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas

seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. Este é um exemplo do conjunto de novas diretrizes que o documento visa implementar neste segmento da Educação Básica, tema que será apurado em sua complexidade adiante.

Desconsiderando totalmente as especificidades que as disciplinas das ciências humanas possuem, ressaltado por SIMÕES (2017) isso contribui ainda mais para desvalorização dessas ciências. As implicações da Reforma do Ensino Médio e a composição da nova base curricular para a Geografia vem sendo intensamente debatida e analisada por diversos autores, destacamos MOTTA e FRIGOTTO (2017) que traz uma reflexão crítica acerca dos motivos para uma urgência em uma reforma do Ensino Médio, e suas implicações para a disciplina de Geografia, assim como PIRES (2017) averigua o estabelecimento da BNCC e as mudanças no Ensino Médio.

Para a elaboração foram necessários inicialmente realizar o levantamento bibliográfico a fim de construir a abordagem teórica-conceitual em relação a Geografia enquanto componente curricular na Educação Básica, e a busca de autores que fizeram uma análise crítica em relação a Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Posteriormente, foi realizada uma análise comparativa entre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 e a reforma curricular que consta na BNCC para o Ensino Médio, sistematizando as principais informações, como uma forma de identificar as principais alterações e implicações para a geografia escolar nesta etapa final da Educação Básica.

Assim, nesse artigo, inicialmente trazemos como reflexão e conhecimento como a Geografia passou a ser parte do currículo escolar e como esta se estrutura, posteriormente abordamos sobre a Reforma do Ensino Médio; e finalizamos com a análise comparativa entre a BNCC e as orientações curriculares.

2 | A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A Geografia Escolar precedeu a Geografia Acadêmica, em 1837 ela passa a ser componente da grade curricular do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, somente em 1934 é que foi instituído o primeiro curso superior em Geografia na USP (Universidade de São Paulo).

Na grade curricular do Colégio Pedro II, durante o Brasil Império, a Geografia como um componente do currículo tinha um caráter enciclopédico, voltada para a construção do Estado-Nação brasileiro (ROCHA, 2014). Cabe destacar que a escola neste período era destinada somente para as elites, mantendo uma grande parcela da população excluída do processo de ensino.

O ensino de Geografia passa ser um componente oficial, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946,

a Reforma Capanema, ocorrida durante o governo de Getúlio Vargas, que trouxe transformações para o Ensino Secundário e Ensino Superior. De acordo com Marques (2008):

A Reforma Capanema foi, então, a responsável pela inclusão da Geografia nas classes do Ensino Fundamental elementar e complementar, de acordo com as propostas da Escola Nova o Ensino Primário tem a função de promover o desenvolvimento geral do aluno e não apenas a leitura e a escrita. Desse modo, a reestruturação curricular da educação, de forma geral, e também o ensino de Geografia foram ao encontro das necessidades de assimilação de conhecimentos úteis para a vida em sociedade. (MARQUES, 2008, p.203)

No período da Ditadura Militar, iniciada em 1964, a estrutura curricular nas escolas sofreram grandes mudanças, principalmente as relacionadas com as ciências humanas, passamos a ter a substituição do pensamento crítico pelo tecnicista. A lei 5.692/71 criou o Ensino Fundamental (1º a 8º séries) e direciona o 2º grau (Ensino Médio) para a formação profissionalizante. Duas disciplinas passam a ser componente curricular obrigatório: Educação Moral e Cívica (EMC) – Decreto de lei nº869/69; e a Organização Social Política Brasileira (OSP) – Conselho Federal de Educação de 1962. O ensino de História e Geografia são unificados na disciplina de Estudos Sociais, condizente com uma educação voltada para produzir a ordem e o disciplinamento dos alunos.

Os conteúdos relacionados a Geografia se resumiam em uma Geografia Física (voltada para descrição das paisagens e memorização), o conhecimento do território brasileiro, demografia, uma geografia que se traduzia em números e nenhuma criticidade.

Entre os momentos pelos quais a ciência geográfica passou na história, a redemocratização e o fim do período militar foi fundamental para provocarem uma (re)estruturação na Geografia, deixando o seu caráter descritivo por uma Geografia Crítica, Surtegaray (2002) destaca que neste período ocorreu um aumento dos cursos superiores no país, uma ampliação de pesquisas sobre o território por conta dos movimentos sociais, e na década de 1990 a Geografia passa a incluir os estudos em relação aos impactos ambientais e a preocupação com as questões socioambientais.

Apesar dessas mudanças no campo da ciência geográfica, a geografia escolar, na década de 1990, já como uma disciplina da grade curricular na Educação Básica, ainda permanece com algumas marcas do passado, com caráter enciclopédico e voltada para a memorização. A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), finalizado em 1998, para o Ensino Fundamental, foi um marco neste período. Rocha (2010) ressalta que o seu início foi em 1995, tendo sido o seu texto alterado diversas vezes, quando a proposta inicial era manter a Geografia e História como uma única disciplina, porém no texto final essas apareceram separadas. Nos PCNs foram incluídos os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo. E os conhecimentos específicos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação

Física e Língua Estrangeira.

No Ensino Médio os PCNs foram concluídos e lançados em 1999, em um documento único, sintético e dotado de objetividade (ROCHA, 2010). A organização curricular nos parâmetros, separam as disciplinas dentro de áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas tecnologia; e Ciências Humanas e suas tecnologias. A Geografia está incluída na área das Ciências Humanas e suas tecnologias.

A Geografia no PCNEM, a proposta é trabalhar em sala de aula em conjunto com os conceitos, iniciando pelo espaço geográfico, posteriormente passando para paisagem, lugar, território, escala e globalização. É considerado o espaço geográfico de acordo com a definição de Milton Santos, como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistema de ações. A Geografia é caracterizada como a ciência do presente devido a importância do ser humano como agente produtor do espaço, *“No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.”* (BRASIL, 1999, p.30).

Posteriormente temos as Orientações Curriculares Nacionais de 2006, a geografia se mantém nas áreas das ciências humanas e suas tecnologias, apresentando uma melhor organização e extensão dos assuntos, separando-os por competências, habilidades e eixos temáticos.

No atual momento, temos a BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Geografia na Reforma do Ensino Médio, deixa de ser um componente curricular obrigatório, e perde totalmente as suas especificidades no documento que regulamentará os currículos escolares.

3 | A REFORMA NO ENSINO MÉDIO

Analisar o desenvolvimento histórico da geografia com componente curricular é fundamental para entendermos o que é a “Reforma do Ensino Médio” e sua influência na geografia escolar, no currículo e na educação de forma mais ampla no que diz respeito a trabalho-educação. De imediato é importante salientar que a atual lei da reforma – N° 13.415/2017- tem início através de uma Medida Provisória (MP 746/2016), forma jurídica propositalmente equivocada e imediatista para começar um debate sério acerca do futuro Ensino Médio. “Propositalmente”, pois essas mudanças estão se apresentando de forma autoritária, por um governo ilegítimo, invisibilizando grande parte da comunidade educacional contrária à lei e estão respaldadas na argumentação da urgência do projeto para a recomposição econômica do país, como podemos ver nas críticas de Motta e Frigotto (2017):

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional,

é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (MOTTA;FRIGOTTO, 2017, p.357)

Após apresentar essa primeira questão da urgência impositiva da tramitação da lei, explanaremos quais as mudanças propostas pelo projeto e as intenções, aparentes e não aparentes, por de traz dele, *“tendo em vista os “sujeitos dessa reforma” e o contexto de regressão da regressão teórica e política que, para além das batutas neoliberais, foi orquestrada impositivamente”*(MOTTA;FRIGOTTO, 2017, p. 356).

Basilarmente as mudanças da reforma transformam o atual Ensino Médio balizado pelo PCN, PCN+ e “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (2006) que garante (ou pelo menos demonstra um esforço para tentar garantir) a todos os alunos terem contato com uma formação geral, não específica, com o intuito de transmitir através dos treze componentes curriculares obrigatórios o conjunto de conhecimentos básicos que devem *“ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1996). Transformam-no em um Ensino Médio que não valoriza a formação plena do educando, pois é dividida em duas partes (Base Nacional Curricular [60% da carga horária] e Itinerantes Formativos [40% da carga horária]), sendo a que a primeira não pode exceder 1800 horas durante todo ensino médio. Ou seja, apesar de ser apresentada como uma proposta que amplia a carga horária, ela, na verdade, reduz de 800 horas para 600 horas anuais a quantidade de tempo de trabalho da base nacional curricular, que se entende com conhecimentos essenciais para formação do indivíduo pleno.

A estrutura da base nacional curricular a ser organizada no documento BNCC, respaldada pela reforma do ensino médio, elaboradas as luzes de perspectivas neoliberais é muito questionada uma vez que garante efetivamente como componente curricular obrigatório nos três anos somente o Português, a Matemática, e o Inglês, deixando de fora da obrigatoriedade disciplinar a geografia e outras disciplinas. Só este fato isolado, por si só, já muito problemático uma vez que desaparece com um número significativo de vagas para professores já formados e ainda em formação. Pois os conteúdos dessas disciplinas aparecem somente como “estudos e práticas”, não definindo direito e flexibilizando, com o notório saber, o papel do professor de cada componente curricular. A problemática também pode ser observada pensando no âmbito do alunado que não será mais respaldado pela lei a poder ter uma formação sólida e plena com os diversos professores de todas as áreas.

Além da base comum curricular o aluno poderá escolher pelo menos um,

dos cinco existentes, Itinerantes Formativos para se aprofundar nos seguintes campos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Ciência da Natureza; e o Ensino Técnico-Profissional. Importantíssimo salientar que mesmo o aluno podendo escolher mais de um I.F., a escola pode se limitar a oferecer somente duas, escolhidas segundo a demanda local da escola e certamente a sua capacidade financeira. Diversas problematizações podem ser feitas quando levada em consideração a desigualdade educacional das escolas com recursos para as escolas sem recurso, dos alunos privilegiados para os alunos excluídos.

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. (MOTTA;FRIGOTTO, 2017, p. 356)

Quem terá condições de escolher exatamente qual Itinerante deseja seguir? Pensando na questão financeira administrativa das escolas públicas estaduais, quantos e quais I.F. elas conseguiram oferecer? As diferenças entre a rede pública e a rede privada estão sendo levadas em consideração? O campo de escolha profissional do jovem pobre não ficará limitado em virtude da sua geografia?

Problematizações como essa deveriam ser assimiladas uma vez que além da questão econômica da formação de mão de obra para a economia global, os “agentes da reforma” também atribuem sua necessidade e sua urgência à evasão escolar, como podemos encontrar no material do Senado:

Durante a votação da MP no Senado, ao ler seu relatório, o senador Pedro Chaves informou que o Brasil tem 1,7 milhão de jovens entre 15 a 17 anos fora do ensino médio. Dos cerca de 8 milhões de alunos que se matriculam anualmente no ensino médio, apenas 1,9 milhão chegam a concluir os estudos, disse. Além disso, acrescentou, 82% dos jovens na idade entre 18 e 24 anos estão fora do ensino superior. Fonte: Agência Senado, <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>> acesso 29/11/2018

Entretanto, “tais razões se desmentem no confronto com a realidade da educação pública; foi mostrar que se trata de uma ‘reforma’ contra a maioria dos jovens — cerca de 85% dos que frequentam a escola pública —, cujo objetivo é administrar a ‘questão social’, condenando gerações ao trabalho simples” (MOTTA;FRIGOTTO, 2017, p.357). Contudo, destaca-se quatro principais impactos da “Reforma do Ensino Médio” analisados às luzes dos estudos aqui demonstrado, são eles: o aumento da desigualdade educacional, portanto, social; as demissões e falta de empregos em massa (além da qualidade do profissional da educação que também se encontra em xeque); a descaracterização da escola e a fragmentação da juventude uma vez que será possível cursar até 100% do Ensino Médio a distância depois da reforma.

4 | ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE 2006 E A BNCC

A base de comparação entre os dois documentos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e a Base Nacional Comum Curricular, se assenta no fato de que algumas disciplinas perdem seu caráter obrigatório enquanto componente curricular, como é o caso da Geografia, conforme já fora mencionado. Esta seria a dita “flexibilização do currículo”, uma das principais mudanças sobre a referida reforma. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), no contexto do ensino médio, definem a área de Ciências Humanas com os componentes curriculares de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Neste caso, a análise é um tanto significativa para entender como se dariam as mudanças oriundas das reformas na prática, isto é, dentro da sala de aula, na relação professor-aluno e entre o professor e a escola, tendo em vista que estes compõem a base do conteúdo curricular da disciplina.

As Orientações Curriculares e a BNCC possuem distintas características, a considerar o período e no modo em que foram consolidadas, principalmente no que tange a sua organização estrutural. O primeiro reserva um espaço destinado especificamente à disciplina da Geografia – correspondente à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – documento que fora encaminhado aos professores pela Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, cuja intenção era de apresentar um conjunto de reflexões visando alimentar a prática docente; já o segundo, seguindo os preceitos legais da escolha dos componentes curriculares obrigatórios, destina um espaço que se divide para a Geografia, História, Filosofia e Sociologia – a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, foi aprovado (por votação no Conselho Nacional de Educação, entregue pelo Ministério da Educação) e homologado (pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146), cujo dever seria o de orientar os rumos de todas as etapas da Educação Básica no País, estando este dotado de uma Base Nacional Comum para elaborar os currículos.

Acerca da organização estrutural segmentada em áreas do conhecimento, as OC (Orientações Curriculares) são organizadas em: Linguagem, Código e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, além de Ciências Humanas e suas tecnologias. Este está fundamentado em **competências e habilidades, conceitos estruturantes e articulações**, e os **eixos de área**. A BNCC se organiza da seguinte forma: a área de Linguagens e suas Tecnologias; a área de Matemática e suas Tecnologias; a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Estruturada a partir das **competências gerais**, das **competências específicas** e suas respectivas **habilidades**.

Neste contexto, percebe-se na BNCC a ausência do enfoque aos conceitos

estruturantes de cada ciência, possivelmente pelo fato da Geografia estar pulverizada entre outras três disciplinas, demonstrando seu caráter tecnicista. Aliás, não se sabe qual será a formação do docente: Filosofia? Sociologia? História? Ou Geografia? Segundo Simões (2017, p.54) *“Esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão “novo ensino médio”.*

Os documentos têm na Ciência Geográfica concepções totalmente diferentes sobre sua importância na formação humana e educacional, haja vista que as OC, desde sua parte introdutória, definem a finalidade de seu ensino a partir de seu corpo teórico-metodológico em que a mesma se fundamenta, explicitando o valor da disciplina para perceber e conceber o mundo atual, oferecendo elementos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no âmbito da Geografia. No caso da BNCC, como se trata de um conjunto de disciplinas, delinear finalidades e objetivos pode ser uma tarefa mais árdua, já que é preciso representar quatro campos do conhecimento em questão. Desse modo, esta se organiza em prol da tematização e problematização de algumas categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais, o que tende à superficialidade, em razão de não considerar as especificidades de cada perspectiva científica.

As **competências e habilidades** das OC relacionadas às atividades da disciplina de Geografia expõem os conceitos básicos para o entendimento do espaço geográfico, seu objeto, chegando às linguagens e às dimensões do espaço mundial, permitindo e promovendo a articulação da capacidade de compreender e utilizar os conteúdos propostos. Na BNCC, as **competências gerais** da Educação Básica devem ser desenvolvidas pelos alunos, a fim de assegurar uma “formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL. 2018, p. 25), enquanto as **competências específicas** são definidas para cada área do conhecimento – estas totalizam seis (6), no caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – cada qual com **habilidades** específicas a serem desenvolvidas.

Acerca dos **conceitos estruturantes**, o documento das Orientações Curriculares define como conceitos: Espaço e Tempo, Sociedade, Lugar, Paisagem, Região e Território. Ainda traz consigo algumas articulações possíveis entre os conceitos para demonstrar que estes não possuem limites definidos, deixando a cargo do professor a utilização das combinações possíveis. Contudo, não basta destacar tais conceitos como forma de “apologia à memorização”, como ainda ocorre e sempre ocorreu na Geografia Escolar, pois estes devem estar articulados ao conteúdo, para que a disciplina não assuma um caráter descritivo, se tornando monótona e distante da realidade dos discentes, tendo em vista seu dever (ou desafio) de levar os estudantes a terem uma visão da complexidade social do mundo. Com isso, a sugestão dos **eixos temáticos** como meio para organização do conhecimento geográfico como

conhecimentos escolares seria fundamental para estabelecer a conexão conceito-conteúdo.

A BNCC não destina uma parte do documento para conceitos específicos das disciplinas reunidas na área do conhecimento em questão, embora repita (não conceitua, de fato) alguns dos conceitos da Geografia que outrora já foram “estruturantes”, como sociedade, lugar (“local”), região (“regional”), território (“territorialidade”), espaço (“espacialidade”) e tempo (“temporalidade”), o que acaba por prejudicar o ensino sob a perspectiva do raciocínio geográfico e distinguir suas particularidades. A forma em que os conceitos são distribuídos entre as competências específicas e suas habilidades reproduz a hibridização entre as disciplinas, que historicamente sofreram com a hierarquização dos conhecimentos científicos nos currículos escolares, e mais uma vez sofrem pelo seu potencial pedagógico que é interpretado como uma ameaça ao *status quo*.

A proposta da referida base curricular se baseia na ampliação e aprofundamento das ditas “aprendizagens essenciais” que são desenvolvidas ao longo do ensino fundamental, já que na passagem para o ensino médio ocorre uma ampliação significativa na capacidade cognitiva (repertório conceitual e capacidade de articulação entre informações e conhecimentos), o que favoreceria os processos de simbolização e abstração. Sendo assim, cabe aqui o questionamento: se ocorrem tais níveis de ampliação entre a segunda e terceira etapa (ensino fundamental e médio) da Educação Básica, o que justificaria a redução de componentes curriculares obrigatórios? Seria o pensamento crítico que permeia a Geografia e as demais disciplinas também um sinônimo da famigerada “doutrinação”, tão falada atualmente?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos que a Geografia possui uma grande importância para o ensino, uma vez que esta precede até mesmo a Geografia Acadêmica. O ensino desta ciência possibilita ao estudante estabelecer conhecimentos e uma leitura crítica do espaço geográfico, ampliando a sua visão a partir da compreensão do seu lugar para o mundo.

A Geografia permite o entendimento acerca da produção do espaço, busca formar cidadãos participativos e críticos, em relação as diferentes questões como: produção desigual do espaço, sociedade e natureza, ambiente, política, diversidade étnica, sexual e religiosa, e pode abordar muitos outros assuntos relacionados à sociedade. Talvez, este seja o problema, uma vez que as ciências humanas podem auxiliar ao aluno na observação e questionamento das contrariedades, e cobrar por soluções.

Durante toda a análise explicitada neste trabalho, compreendemos que a Reforma do Ensino Médio e o estabelecimento de uma nova Base Curricular, a

Geografia junto com as outras ciências humanas, foram pulverizadas, não foram consideradas as especificidades de cada ciência, tendo como outra complicação a não obrigatoriedade na oferta dessas disciplinas na sala de aula. A principal justificativa para tal reforma, tem como base os dados que apontam a evasão escolar no Ensino Médio, então a solução apresentada é uma reforma curricular, sem considerar que muitos problemas são decorrentes da má infraestrutura nas escolas, a desvalorização docente, a ausência de oportunidades como projetos de pesquisa vinculados aos professores e seus alunos, envolvimento de toda a sociedade com a educação.

Assim, acreditamos que somente uma mudança curricular não será suficiente para trazer benefícios ao ensino. Enquanto não houver um envolvimento de toda a sociedade, investimentos na educação por parte do poder público, oferecendo oportunidades, e valorizando o professor, prezando por uma educação pública, de qualidade e plural, não existirá reforma curricular que seja capaz de melhorar a inserção dos jovens e adultos no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de nº9.394 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEFM, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

MARQUES, Valéria. **Reflexões sobre o Ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. In: I SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1., 2008, Rio Claro. **Anais**. Rio Claro: Unesp, 2008. p. 202 - 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_refelxoos_geo.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº746/2016 Lei nº13.415/2017**. Educ. Soc. Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, jun. 2017.

PIRES, Lucineide Mendes. **Políticas Educacionais e curriculares em curso no Brasil: A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. In: VALADÃO, Roberto Célio et al. **Conhecimentos de Geografia: percurso de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 232-260.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **O Colégio Pedro II e a Institucionalização da Geografia Escolar no Brasil Império**. Revista Giramundo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.15-34, jun. 2014.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais**. Revista Contrapontos, v. 10, n. 1, p.14-28, abr. 2010.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Geografia, transformações sociais e engajamento profissional: o trabalho do Geógrafo no Brasil**. Scripta Nova, v. 6, n. 119, ago. 2002.

<www12.senado.leg.br/noticias> acesso em: 29 de novembro de 2018.>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 1, 4, 8, 34, 35, 39, 45, 46, 68, 72, 77, 83, 110, 112, 123, 124, 125

Alimentação 28, 32

Aprendizagem significativa 218, 220

C

Ciências Humanas 131, 132, 135, 137, 138, 139, 141, 194

Conhecimento científico 218

Currículo 21, 101, 131

E

Educação 5, 6, 2, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 40, 41, 45, 46, 56, 68, 71, 72, 77, 80, 83, 88, 91, 96, 99, 101, 103, 105, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 143, 148, 150, 151, 152, 160, 165, 185, 187, 193, 194, 195, 197, 203, 204, 212, 219, 229, 233, 239, 240, 241

Educação infantil 11, 20

Ensino Médio 8, 41, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 145, 148, 152, 153, 155, 157, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 173, 174, 183, 185, 186, 187, 194, 203, 206, 217, 229, 230, 232, 241

Experimentação 143, 168

F

Filosofia para crianças 59, 63

Formação de professores 34, 77, 99, 101, 109

G

Grandezas 183, 186, 187, 192

I

Ideb 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Interdisciplinaridade 203

Investigação 45, 61, 91, 162, 166, 167, 168, 173

L

Letramento 1, 2, 3, 6, 8, 34, 35, 45, 46, 73, 77

O

Oralidade 64

P

Planejamento escolar 93

S

Saeb 2, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130

T

Trabalho docente 34

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-532-7

