



# OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

José Vitor Rossi Souza  
jose.rossi@unesp.br<sup>2</sup>

Gabriel Pinto de Bairro  
gbairro@gmail.com<sup>3</sup>

## Resumo

*O objetivo deste artigo é a discussão de considerações sobre as reformas educacionais implantadas ao longo dos últimos anos no Brasil, articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à criação do Novo Ensino Médio. Tendo como ponto de partida essa problemática, buscou-se analisar os possíveis impactos na construção do conhecimento geográfico deste nível de ensino através das mudanças nos livros didáticos de Geografia, que passaram a ser elaborados de acordo com as reformas propostas. A metodologia utilizada está baseada em revisão da bibliografia e também na análise documental a respeito das leis e editais que normatizam tanto as propostas curriculares quanto a produção de livros didáticos no país. Como resultados, destaca-se que a principal mudança identificada se refere à dissolução da especificidade da Geografia, enquanto componente curricular, a partir da modificação de sua estrutura. Isso se deve, principalmente, à aglutinação de disciplinas na grande área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, correspondendo também à modificação do modo de apresentação (e estruturação) das categorias e conceitos geográficos nos livros didáticos.*

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; BNCC; Livro didático.

## Introdução

O Ensino Médio foi a última etapa da educação básica a ser massificada e popularizada no Brasil, o que ocorreu no final dos anos 1990 a partir da ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas do país (CORTI, 2019). As últimas mudanças ocorridas nas últimas três décadas, que atingiram diretamente o Ensino Médio brasileiro, colocaram em disputa os fundamentos, os objetivos, o currículo e a organização geral dessa etapa de ensino. Mais recentemente, com base nas alterações curriculares, os livros didáticos e, mais especificamente, o ensino de Geografia, foram e serão impactados no sentido de atender às exigências dos novos parâmetros exigidos pelas reformas.

Diante desse contexto, o qual reúne elementos velhos e novos, é que este trabalho pretende discutir “para onde vão” o ensino de Geografia e os livros didáticos de Geografia no Novo Ensino

<sup>1</sup> Este artigo faz parte das temáticas de pesquisa dos autores, bem como das reflexões vinculadas às discussões sobre educação desenvolvidas durante os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE/UNESP).

<sup>2</sup> Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp – Rio Claro. Licenciado e Bacharel em Geografia pela mesma instituição. Professor de Geografia do Ensino Fundamental II e bolsista Capes.

<sup>3</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Unesp – Rio Claro. Licenciado e Bacharel em Geografia pela mesma instituição. Associado à AGB-Campinas. Agradeço ao CNPq pela Bolsa de Mestrado concedida.



Médio, aprovado em 2017, e que começou a ser implementado desde então, ainda que dependente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (o que só ocorreu em 2018). A discussão aqui inserida foi conduzida por uma metodologia baseada em revisão bibliográfica, apesar de até o presente momento ser incipiente, na literatura acadêmica, produções sobre as essas reformas (devido ao caráter recente desse processo) e na análise documental, ancorada em legislações e livros didáticos. A partir dessas fontes, busca-se evidenciar elementos que contribuam para entender o contexto atual da educação brasileira, sobretudo do Ensino Médio público, apontando alguns descaminhos e perigos pelos quais está passando essa etapa de ensino e os livros didáticos de Geografia.

### **O Novo Ensino Médio**

A discussão sobre o Ensino Médio é marcada pelas divergências de projetos em torno dos seus objetivos, muitas vezes dicotomizados em propostas de escolarização propedêuticas e humanística e/ou voltada para a formação técnica-profissional. Se durante muito tempo essa etapa permaneceu invisível diante das políticas educacionais, na história recente da educação brasileira ela passou a ser mais debatida e conformada a partir de diferentes legislações e políticas públicas.

Nesse contexto, ganham destaque as ideias de flexibilização e desenvolvimento de competências no Ensino Médio. Essas não são novas, já aparecendo, por exemplo, em reformas educacionais como a que foi aprovada em 1998, adequada aos ditames da reestruturação produtiva (CORTI, 2019). Em alguns casos, as alterações não passaram de mudanças estritamente curriculares, sem grandes transformações nas estruturas das escolas e nas condições de atuação dos seus sujeitos.

Inclusive, esses rearranjos não estão desconectados dos interesses dos governos neoliberais em promover reformas curriculares devido ao seu baixo custo, não enfrentamento dos problemas estruturais, favorecimento dos processos de privatização e uso como marketing político (CORTI, 2019). Nelas, é nítida uma conexão entre cinco elementos principais: avaliação, currículo, formação docente, trabalho docente e financiamento da educação básica (MARQUES, 2018). E, como enfoque desse trabalho, um ponto culminante do processo ocorreu na última década, com a realização de reformas materializadas no PL 6.840/2013, na MP 746/2016 e na aprovação da lei 13.145/2017, que consagra os interesses empresariais. Esses dois últimos documentos passaram a nortear a estrutura de funcionamento e os objetivos do que foi chamado de Novo Ensino Médio.



No que se refere ao contexto de elaboração e do que está disposto neles, para depois discutir-se o impacto das reformas sobre o ensino de Geografia e, mais especificamente, sobre o livro didático, é fundamental compreender como foram justificadas as necessidades das mudanças. Como indicam Ferreira e Ramos (2018), há fragilidades nos argumentos para defender a nova proposta, a qual se utiliza de parâmetros internacionais para constatar e apontar os resultados insatisfatórios dos estudantes nas avaliações externas. Como síntese, as medidas são justificadas por meio dos dados de acesso ao Ensino Médio, dos índices de qualidade educacionais pautados em avaliações de larga escala e do impacto das condições educacionais para o desenvolvimento do país (FERREIRA; RAMOS, 2018). E, sendo assim, um dos caminhos para a melhora na qualidade do final do ciclo de escolarização passaria por reformas, o que inclui mudanças curriculares. Vale dizer que esse movimento de formulação de currículos que estabelecessem conteúdos mínimos e orientassem a ação docente é um processo que se inicia no Brasil nos anos 70 e se intensifica nas últimas décadas, com momentos alternados de descentralização e centralização (SPOSITO, 2013).

Há uma amplitude de objetivos da reforma do Ensino Médio, mas alguns elementos se destacam com base na análise dos documentos: a pretensão de formar um jovem polivalente, a perspectiva de preparar a juventude para o ingresso no mercado de trabalho, a ênfase na palavra “flexibilidade”, a redução da carga horária referente à Base Nacional Comum Curricular (1.800 horas totais do currículo do Ensino Médio será composto pelos conteúdos previstos na BNCC), o oferecimento de itinerários formativos e o fomento à implementação das Escolas de Tempo Integral (BRASIL, 2017a; SILVA; BOUTIN, 2018). Sobre esse último aspecto, Silva e Boutin (2018) alertam para uma concepção de “integral”, presente nas reformas, mais ligada com o tempo ampliado de permanência na escola do que à serviço de uma educação de fato integral do ser humano, a qual remeteria à defesa da omnilateralidade.

### **O ensino de Geografia e os livros didáticos no Novo Ensino Médio**

Uma das primeiras perguntas a se fazer com a aprovação dessas reformas é como ficará o ensino de Geografia e seus conteúdos no Novo Ensino Médio. Recuperando o que coloca a medida provisória 746/2016, há a obrigatoriedade do “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política”, o que se relaciona com o ensino de Geografia na escola (FERREIRA; RAMOS, 2018). Porém, os únicos componentes que são expressos, de fato, como obrigatórios nessa etapa são Matemática e Língua Portuguesa. Relacionado a isso, em nome da flexibilidade e da



possibilidade de escolha, por parte dos estudantes, dos percursos formativos a seguir no Ensino Médio, são suprimidas e descaracterizadas, por força de lei, alguns componentes curriculares essenciais para a formação humana, o que inclui a Geografia.

Sobre esses aspectos, em nossa concepção, a exclusão de componentes curriculares e a dissolução de outros através do agrupamento em “grandes áreas” é uma manifestação da negação da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. E, apesar de estar em processo a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas e particulares do país e ainda muitas inquietações e incertezas integrarem o debate sobre as reformas, uma preocupação que se evidencia é quanto ao conhecimento disciplinar e às especificidades de cada ciência no currículo dessa etapa de ensino.

No que se refere notadamente aos livros didáticos, primeiro cabe ressaltar o valor simbólico e material a eles atribuído por ser um dispositivo ainda muito utilizado no processo de escolarização, o que nega as previsões de que o livro didático não seria mais usual, pelo menos em seu formato mais conhecido, em um mundo digital tal como conhecemos hoje. Aliás, ele não só continua relevante como tem a característica de ser, não apenas, mas também, um instrumento para a implantação da legislação e do currículo, sobretudo, no cenário recente com a lei 13.415/2017 e a BNCC (MARQUES, 2018). Assim, esse fato deve ser considerado, já que em um contexto de estabelecimento de um Novo Ensino Médio, com novos parâmetros, os livros didáticos, por sua força, cumprirão a função de fazer com que as mudanças, previstas nas reformas, cheguem até as escolas.

Em segundo lugar, ao observarmos os sucessivos desdobramentos em torno das políticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), verificam-se alguns contrastes – bem como continuidades e descaminhos – tanto no âmbito da produção dos livros didáticos, perpassando pela elaboração dos editais, quanto no que tange às questões avaliativas dos materiais. O primeiro desdobramento passível de análise nas políticas públicas de financiamento da produção de livros didáticos reside no fator concentração e expatriação (ou internacionalização) de capitais por parte das empresas que elaboram os referidos materiais.

A concentração pode ser aferida nas recentes fusões empresariais – como no caso do Grupo SOMOS Educação, que em 2010 surge da fusão entre o Grupo Abril Educação, compostas pelas editoras Ática, Scipione e Saraiva – assim como nas aquisições entre as empresas quando da compra



feita por parte da Cogna Educação, que adquiriu em 2017 a Króton Educacional e alocou as editoras sob a empresa Vasta Educação, do mesmo grupo (BAIRRO, 2017). Os efeitos de internacionalização são observados na composição de outras empresas, como a editora Moderna – comprada pelo grupo espanhol Santillana (CASSIANO, 2013) – assim como no caso do grupo Leya, constituído pela sua matriz portuguesa e que adentra no Brasil especialmente no ano de 2008.

Essa concentração e a internacionalização são importantes se forem considerados os modos de financiamento da política pública. O capital investido, proveniente da arrecadação e do tesouro público através dos financiamentos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), é repassado para empresas privadas. Diante disso, o mercado editorial coloca como possibilidades as aspirações de sua ampliação para atender os mais variados níveis de ensino, fornecendo livros didáticos de qualidade rigorosa para todas as escolas públicas que solicitarem os materiais do PNLD. Por outro lado, os limites podem ser identificados na tentativa de consolidar um mercado paulatinamente mais concentrado e internacionalizado, ao passo que acompanha os retornos lucrativos historicamente obtidos através da produção de livros didáticos para o Estado brasileiro.

Ao passar o escopo da análise para os editais, observa-se que as normas e as formas físicas (ou seja, o “corpo” do livro didático em sua materialidade), por mais que não se alterem significativamente nos últimos anos, têm sido alvo de sucessivas mudanças quando analisados os aspectos qualitativos dos conteúdos. Mesmo antes da adesão e da formulação da BNCC e do Novo Ensino Médio, entende-se que as discussões acerca dos conteúdos na área do conhecimento geográfico, por exemplo, reverberavam nos conteúdos dos livros didáticos de Geografia. A perspectiva de uma “Geografia atualizada” tangenciou a produção dos materiais muito pautada nas diretrizes curriculares colocadas pelo Ministério da Educação (MEC), definindo os currículos de modo a asseverar o cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidos até então.

Isso reforça, mais uma vez, as relações entre livro didático, currículo e reformas educacionais dada a perspectiva de reformulação dos livros didáticos a partir da mudança proposta pela BNCC de reorganização das áreas de ciências humanas. Os livros didáticos sofrerão, assim, alterações significativas, haja visto que a reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio retira a especificidade das áreas do conhecimento – organizadas em disciplinas escolares – para aglutinar



sob os auspícios de um pretensão “fortalecimento das relações” entre as áreas do conhecimento, subjugando-as ao uso para contextualização, apreensão e intervenção da realidade dos estudantes (BRASIL, 2017b).

Dito isso, o livro didático de Geografia apresenta-se não mais como específico de sua área, mas como uma subcategoria (ou subdivisão) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme consta no documento da BNCC para o Ensino Médio. Sua dissolução enquanto área específica, mesmo que com a organização disciplinar da escola inalterada, sugere que, no currículo, a Geografia perca sua especificidade como área, atuando como foco apenas enquanto uma das que compõe a grande área das ciências humanas. As competências específicas de cada uma delas, bem como as habilidades propostas, se apresentam como um núcleo indissociável entre saberes que atuem em prol do conhecimento do eu e de sua representação conjunta com o outro, valorizando a autonomia do estudante, com visões a uma “multiplicidade de pensamentos”.

Estas multiplicidades, por sua vez, ainda que se pretendam trabalhar com categorias comuns para todas as áreas científicas, se perdem quando analisadas as especificidades das disciplinas escolares e das áreas do conhecimento. Deste modo, podemos imaginar um livro didático de Geografia no Ensino Médio cujas categorias e conceitos específicos da área estejam articulados muito mais a uma interdisciplinaridade do que com a própria área da Geografia. Ou seja, as habilidades não têm como desenvolver aspectos do raciocínio geográfico primeiramente, para depois observar suas possíveis interfaces na área científica maior.

Novamente, quanto às questões dos editais, a mudança curricular proposta pela BNCC abre espaço para uma nova discussão: a dos conteúdos e às formas de ensinar que são propagadas nos livros didáticos. Enquanto mercadoria (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 2012), estes materiais didáticos precisam seguir as exigências dos editais para serem passíveis de comercialização – após posterior avaliação pedagógica feita pelas equipes. Inclusive, desde o período militar, quando houve uma grande expansão do mercado editorial, passou a ser comum inserir na capa dos livros a expressão “de acordo com” determinado currículo/orientação (KIMURA, 2009), até mesmo como uma forma de publicidade e valorização do material. Até hoje, depois da promulgação dos PCNs e da BNCC, isso continua a ser comum.

Para além disso, essa mercadoria torna-se importante se observada a ação prática dos livros didáticos nos ambientes de sala de aula, como já apontado anteriormente sobre como o currículo e



o livro didático são dois elementos estruturantes do trabalho pedagógico (SPOSITO, 2013). Este material normalmente é utilizado não somente como apoio para o professor, mas também como um currículo prescrito a ser seguido pelos profissionais. E quando falta formação (tanto inicial quanto continuada) para os professores, há uma tendência de aumentar a dependência do currículo e do livro didático por parte dos profissionais (SPOSITO, 2013).

E esta prescrição reflete em sua materialidade: os livros didáticos de Geografia e seu encadeamento de conteúdos podem engessar o trabalho do professor na medida em que pressupõem uma transmissão de conteúdos e conhecimentos aos estudantes, divulgados amplamente como materiais cujos conhecimentos são ativos, emancipadores, próximos das realidades regionais etc., mas que não implicam, necessariamente, na realização de mediações entre professores e estudantes sem a existência do livro didático. Portanto, este material torna-se o mediador do processo de ensino e aprendizagem, determinando, aprioristicamente, as possibilidades de instrumentalização, catarse e sínteses possíveis no processo de aprendizagem.

Ademais, os livros disponibilizados para as escolas no processo de escolha dos materiais que seriam utilizados para o Novo Ensino Médio, todos eles já adequados à BNCC, apresentam elementos bastantes distintos dos materiais dos editais anteriores no que se refere à forma de estruturação da sequência de conteúdos e quanto à reunião dos temas ligados às Ciências Humanas. Por vezes, na consulta aos livros, a começar pelo título e pelo índice, é difícil encontrar onde está a Geografia e seus conceitos-chave, o que reitera a preocupação com a dissolução das especificidades das ciências em nome de uma interdisciplinaridade que, até mesmo, é negada pela fragmentação e dissolução dos conhecimentos, que não se articulam.

Por isso, as novas propostas educacionais – tal como a BNCC – podem dissolver o conhecimento geográfico na medida em que, ainda que se asseverem a importância dos conteúdos, estes acabam subordinados às habilidades e relegados a um segundo plano. Desta forma, o paradigma de “aprender a aprender” é reforçado, pois o conhecimento é colocado frente às possibilidades de desenvolvimento das habilidades, mas não se confronta diretamente com a materialidade dos estudantes. Portanto, o que se evidencia nessas reformas é uma concepção de conhecimento como objetivo a ser utilizado no sistema produtivo, o que, até mesmo, justifica a inclusão do termo “aplicada” à denominação das grandes áreas das ciências (MARQUES, 2018).



O currículo, que poderia se apresentar como possibilidade de aproximação das realidades regionais, acaba prescrevendo uma negação do acesso ao conhecimento científico na medida em que dispõe um conhecimento técnico, prático, simplificado e a-histórico, que não busca democratizar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mas sim especificar o que deve ou não ser aprendido na escola. E o livro didático apresenta-se, dada sua centralidade e capilaridade através do PNLD, como consolidador de um currículo nacional, distante de proporcionar uma autonomia do trabalho docente para buscar emancipação dos estudantes através do saber científico produzido e veiculado na escola.

Dadas estas reflexões, o PNLD de um Novo Ensino Médio precisa ser repensado em sua estrutura atual. A possibilidade de trabalhar competências e habilidades já seleciona, de antemão, os conhecimentos possíveis ou impossíveis de colocar à disposição dos estudantes, o que cerceia não somente o trabalho do professor (mesmo sabendo que o livro está condicionado aos seus usos), mas também pré-seleciona os conteúdos que estarão dispostos nas seções das unidades dos livros didáticos a serem produzidos.

Por fim, os livros, no atual contexto da educação brasileira, consolidam-se como uma das ferramentas de acumulação de capitais. Somente a adequação dos materiais dentro da própria área da Geografia reestruturaria o mercado do PNLD para os anos seguintes, cujo atrativo dos novos materiais já tem sido a apresentação das conformidades dos seus conteúdos com a proposta do Novo Ensino Médio. Logo, a mercadoria-livro insere-se no movimento da mercadoria-educação, em uma sequência na qual vendem-se também os cursos de atualização para os professores e a abertura das “licenciaturas amplas”, observando um caráter de formação polivalente – como em outros períodos da história educacional brasileira.

### **Considerações finais**

A democratização ao Ensino Médio no Brasil, que ocorreu apenas nas últimas décadas e ainda de forma incompleta, não pode estar restrita ao âmbito do acesso no sentido das vagas oferecidas. Em nossa concepção, essa etapa de conhecimento deve promover e aprofundar a democratização do acesso ao conhecimento historicamente acumulado como condição fundamental de humanização e formação da juventude. A consciência crítica e a cidadania, muitas vezes enfatizadas em novas propostas curriculares, dependem da apropriação de conhecimentos e não podem ser efetivadas apenas a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.



Mais especificamente sobre o Novo Ensino Médio, aprovado em 2017, alguns elementos chamam a atenção e ainda causam preocupações. Os itinerários, apesar de poderem ser escolhidos pelos alunos, dependem da oferta pelo sistema de ensino. Também, estes itinerários solidificam uma formação possível, porém abstraída de sentido concreto. Isso significa dizer que mesmo com a oferta escolar aos estudantes das áreas do conhecimento, este conhecimento é apenas uma das múltiplas possibilidades de escolha dentro da estrutura curricular. Ou seja, a escolha do estudante é a forma como ele atribui sua autonomia e identifica o seu “Eu” individual frente ao “Outro”, como está na própria proposta da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2017b). Observa-se, então, uma individualização do ensino (vendida enquanto uma personalização da aprendizagem) na medida em que o estudante julga, com base em suas experiências sociais, aquilo que melhor irá lhe convir no molde educacional, atendendo ao seu “projeto de vida”. Dadas as condições de oferta destas disciplinas que envolvem as áreas do conhecimento no Ensino Médio, verifica-se uma fragmentação do conhecimento, proporcionando condições para a oferta desigual e conseqüente ampliação das desigualdades educacionais, como também prejudicando uma formação igualitária para a cidadania e a gestão democrática.

Vale questionar também se a aglutinação das “Ciências Humanas” e/ou “Ciências Sociais” equivaleria ao retorno dos Estudos Sociais, área consagrada sob hegemonia do tecnicismo, especialmente nos anos da ditadura militar no Brasil. Dito isso, questiona-se qual o caráter da organização destas áreas educacionais e como isso também afetará a formação de professores para ministrar múltiplas disciplinas, o que nos faz pensar se não haveria a obsolescência (programada, talvez) da licenciatura plena em Geografia, por exemplo. Estaríamos, portanto, diante de um neotecnicismo?

Ademais, verifica-se que o livro didático de Geografia no nível do Ensino Médio apresenta modificações de caráter apriorístico com a consolidação da BNCC enquanto currículo oficial. Se o livro didático, possui suas formas prescritas pelo currículo, sua materialidade só se concretiza a partir dele, descrevendo-o e ampliando-o em alcance nas escolas brasileiras. Assim sua capilaridade é, também, a capilaridade do currículo oficial. No caso da BNCC do Ensino Médio, o livro didático de Geografia também perde sua forma como é conhecido atualmente, diluindo-se dentro de uma “grande área”. O conhecimento geográfico, já não mais posto enquanto especificidade de área do saber escolar da Geografia, garante-se apenas enquanto aplicação dos conteúdos, em busca da



garantia das habilidades e competências, mediadas mais pelos materiais didáticos do que pelos professores, necessárias ao cumprimento dos percursos individuais dos estudantes.

### Referências bibliográficas

BAIRRO, Gabriel Pinto de. **O contexto da produção didática no Brasil**: o financiamento através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trabalho de conclusão de curso (bacharelado – Geografia). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FFLCH-USP, 1993.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017b.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: a entrada do capital espanhol na Educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p.47-52.

FERREIRA, Rosilda Arruda.; RAMOS, Luíza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018.

KIMURA, Shoko. Território de luzes e sombras: a proposta de ensino de Geografia da CENP. **Terra Livre**, São Paulo, v.1, n.32, p.17-30, jan./jun. 2009.

MARQUES, Roberto. Qual o lugar do livro didático na reforma do Ensino Médio? TONINI, Ivaine Maria. et al (Orgs.). **Geografia e livro didático**: para tecer leituras de mundo. São Leopoldo: Oikos, 2018, p.199-130.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v.23, n.3 (69), set./dez. 2012, pp.51-66.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 4 ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2013, p.297-311.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.