



**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

VANESSA CRISTINA SOARES DE SOUZA

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO
DE MINAS GERAIS (2006 – 2024)**

UBERLÂNDIA – MG

2024

VANESSA CRISTINA SOARES DE SOUZA

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO
DE MINAS GERAIS (2006 – 2024)**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica - Mestrado Profissional (PPGEB), da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Orientador: Prof.º Drª. Selva Guimarães.

Área de Concentração: Educação.

UBERLÂNDIA – MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S89g Souza, Vanessa Cristina Soares de.
A geografia escolar nos currículos do ensino médio do estado de Minas Gerais (2006-2024) / Vanessa Cristina Soares de Souza. – Uberlândia (MG), 2024.
160 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães.
Inclui produto educacional.

1. Geografia. 2. Ensino médio. 3. Currículos. 4. Educação – Políticas públicas. I. Guimarães, Selva. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 910

VANESSA CRISTINA SOARES DE SOUZA

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DO
ESTADO DE MINAS GERAIS (2006-2024)**

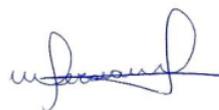
Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 08/08/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Selva Guimarães
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof^ª. Dr^ª. Márcia Verssiane Gusmão
Fagundes
Universidade Estadual de Montes
Claros- UNIMONTES



Prof. Dr. Ricardo Baratella
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro -Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Dedico este trabalho a mim que me reinventei depois de tantos anos e consegui chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus onipotente, onisciente e onipresente que ouviu os sussurros de meu coração e permitiu que eu trilhasse este caminho.

Aos meus amados filhos, Elis Maria e Arthur, que suportaram minhas ausências, estresse e deram ânimo quando eu já não tinha mais forças: vocês são a grande razão para que eu seguisse nesta direção. Amo vocês.

Ao meu esposo Lucas que em meio a mudança de carreira ainda conseguiu me apoiar em momentos decisivos. Minha eterna gratidão.

Aos meus pais pelo apoio incondicional.

A Heliana e Lúcio que, por inúmeras vezes foram minha rede de apoio. Sem vocês eu não teria chegado ao final.

A Franciellen Costa, Roger Aniball e Lucienne Veloso que não apenas me incentivaram a inscrever no Projeto Trilhas de Futuro, como também me orientaram na formulação de meu projeto.

À minha orientadora, Selva Guimarães, que no pouco tempo de convivência conseguiu desenvolver em mim uma grande admiração pela grande mulher e profissional. Sempre digo que quando eu crescer quero ser apenas um pouquinho tão sábia quanto você.

A toda equipe da Universidade de Uberaba, polo Uberlândia, que durante todo o Programa de Pós-graduação se desdobraram para proporcionar a todos os estudantes a melhor e mais enriquecedora educação.

A Magvone – SRE Montes Claros que nos acolheu e sempre esteve disposta a nos ajudar na logística do mestrado.

Aos companheiros de viagem, especialmente, Kelly Durães que tanto contribuiu nessa jornada tornando-a mais leve.

Aos colegas da turma 8 que se tornaram grandes amigos, com quem troquei ideias e dividi angústias com relação ao trabalho e a vida. Aline Lucas, Darleni Lima, Carmeliana Pacheco, Cleber Silva, Girarde Aleixo, Jailson Maranhão, Júnia Tuelher, Nayhara Lopes e Wesley Mendonça em tantos momentos vocês foram a mão de Deus a me guiar.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para que eu pudesse realizar esta jornada, resumo meus agradecimentos com o seguinte trecho de música, Era a mão de Deus lançada na data de início do programa do Mestrado:

Lembra quando estava por um fio pra desistir
E quando faltou isso aqui pra você cair
E mesmo assim você tentou mais uma vez
Era a mão de Deus
Segurando a sua mão pra não cair
Você não veio até aqui pra desistir
Então não tem porque chorar, volte a sorrir
Era a mão de Deus e vai ser sempre assim ...
(Kailane Frauches, Era a mão de Deus, 2022)

*Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras e
construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras
e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entreses seu uso aos que têm sede.
(Coralina, 1998, p. 13)*

RESUMO

Este estudo dedica-se à Geografia escolar no Ensino Médio no estado de Minas Gerais, no período de 2006-2024. Foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação: Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba, no escopo da Linha de Pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica, vinculado ao Projeto de Pesquisa “Observatório do Ensino de História e Geografia: formação permanente de professores e pesquisadores em ambiente digital” (CNPq/FAPEMIG). O objetivo do projeto foi analisar as mudanças ocorridas no período 2006 a 2024, no currículo do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio, na área de Geografia, no contexto das reformas da educação nacional; mais especificamente, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13415/2017 e o Currículo de Referência de Minas Gerais, Resolução SEE MG nº nº4692/2021. O recorte temporal se justifica por compreender um período marcado por mudanças no campo educacional brasileiro, notadamente, para a Educação Básica do país. Trata-se de uma investigação no campo da abordagem qualitativa, por meio da análise bibliográfica e de um *corpus* de documentos públicos federais e do estado de Minas Gerais disponíveis nas plataformas digitais oficiais. O referencial teórico apoia-se em autores da área do currículo, Apple (2009), Carneiro (2020) Nascimento (2010), Sacristan (2013) e Souza (2020), do ensino de Geografia: Cavalcanti (2008, 2012, 2016, 2019), Costa e Lopes (2009), Guimarães (2024), Castellar (2012, 2020), Santos (2002), Vesentini (2004, 2008, 2009). E do campo das políticas: Baratella (2023), Corti (2024), Martins (2010) e Pinto e Melo (2020). A análise evidenciou uma mudança significativa no currículo do estado, visando adaptar-se à BNCC do NEM, Novo Ensino Médio, que teve como consequência a desvalorização da Geografia escolar com a fusão dos conteúdos na área de Ciências Humanas; a diminuição da carga horária e a perda de autonomia docente, por meio da implantação dos planos de curso elaborados pela SEE/MG. O tipo de produção resultante deste estudo é uma proposta pedagógica de formação continuada para professores da rede estadual de ensino de Geografia a despeito das mudanças curriculares, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de Geografia dos jovens estudantes do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia escolar – Políticas Públicas – Ensino Médio.

ABSTRACT

This study is devoted to school geography in secondary education in the state of Minas Gerais, in the period 2006-2024. It was developed in the Professional Postgraduate Programme in Education: Professional Master in Teaching Training for Basic Education, of the University of Uberaba, within the scope of the Research Line: Teaching Practices in Elementary Education, linked to the Research Project “Observatory of Teaching History and Geography: Permanent training of teachers and researchers in a digital environment” (CNPq/FAPEMIG). The objective of the project was to analyse the changes that occurred in the period 2006 to 2024, in the curriculum of the State of Minas Gerais for secondary education, in the area of Geography, within the context of the reforms of national education; more specifically, the Reform of Secondary Education, Law No. 13415/2017 and the Curriculum for the Referendum of Minas Gerais, SEE MG Resolution No. 4692/2021. The time cut is justified by comprising a period marked by changes in the Brazilian educational field, notably, for the basic education of the country. It is a research in the field of qualitative approach, through bibliographic analysis and a corpus of federal and state public documents available on the official digital platforms. The theoretical reference is based on the authors of the curriculum area, Apple (2009), Lamb (2020) Birth (2010), Sacristan (2013) and Souza (2020), the teaching of Geography: Cavalcanti (2008, 2012, 2016), Costa and Lopes (2009), Guimarães (2024), Castellar (2012, 2020), Santos (2002), Vesentini (2008, 2009). And in the field of politics: Baratella (2023), Corti (2024), Martins (2010) and Pinto and Melo (2020). The analysis highlighted a significant change in the curriculum of the state, aimed at adapting to the BNCC of the NEM, new secondary school, which had as a consequence the devaluation of School Geography with the fusion of the contents in the area of Human Sciences; the decrease of the hourly load and the loss of teaching autonomy, through the implementation of the course plans elaborated by SEE/MG. The type of production resulting from this study is a pedagogical proposal of continued training for teachers of the State Geography teaching network about curricular changes, aiming to contribute to the improvement of the quality of the teaching-learning of Geography of young students of secondary education.

KEYWORDS: School Geography -Public Policies – Secondary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O poder regulador do currículo	25
Figura 2. Normativas do Ensino Médio nacional – 1996 à 2024	71
Figura 3 Principais mudanças da Reforma do Ensino Médio	80
Figura 4 Reforma do Ensino Médio : antes e depois.....	86
Figura 5 Organização Curricular do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais a partir de 2022	108
Figura 6 Organização Curricular no 1º ano em 2022	108
Figura 7 Matriz Curricular 1º ano Ensino Médio Regular Diurno 2022	120
Figura 8 Diferentes Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese dos procedimentos metodológicos	35
Quadro 2. Descritores para pesquisa bibliográfica	37
Quadro 3. Plataformas utilizadas na pesquisa	40
Quadro 4. Descrição das pesquisas analisadas: BNCC	43
Quadro 5. Descrição das pesquisas analisadas: Currículo Nacional	49
Quadro 6. Descrição das pesquisas analisadas: Currículo em Minas Gerais.....	52
Quadro 7. Descrição das pesquisas analisadas: Geografia Escolar	57
Quadro 8. Descrição das pesquisas analisadas: Geografia Escolar	64
Quadro 9 Metas Plano Nacional de Educação 2014 - 2024.	77
Quadro 10: Resoluções Estaduais entre 2006 e 2023 Secretaria Estadual de Educação – SEE/MG	97
Quadro 11 Principais Documentos Pedagógicos	105
Quadro 12 Principais documentos pedagógicos da SEE MG - Ensino Médio 2022	109

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre o tema.....	42
Tabela 2. Quantitativo de palavras-chave	43
Tabela 3 Quantitativo dos principais documento pedagógicos de Minas Gerais - 2022 a 2024	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CF	Constituição Federal
CEE	Conselho Estadual de Educação
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBG	Formação Geral Básica
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PROemi	Programa Ensino Médio Inovador
SEE - MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE TABELA	14
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	15
SUMÁRIO	17
PRÓLOGO	18
1.INTRODUÇÃO	23
1.1 TEMA, PROBLEMA E JUSTIFICATIVAS.....	23
1.2 OBJETIVOS.....	33
1.2.1 Objetivo Geral.....	33
1.2.2 Objetivos Específicos.....	34
1.3 METODOLOGIA	34
1.4 COMO ESTÁ ORGANIZADA A DISSERTAÇÃO/PRODUTO.....	38
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	40
3. POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS, ENSINO MÉDIO E GEOGRAFIA ESCOLAR	69
3.1 DIRETRIZES E NORMATIVAS EDUCACIONAIS EM NÍVEL NACIONAL.....	69
3.2 A GEOGRAFIA ESCOLAR: DOS PCNS À BNCC.....	88
4. DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS	95
4.1 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS	95
4.2. A GEOGRAFIA ESCOLAR NO CURRÍCULO BÁSICO COMUM DE MINAS GERAIS	114
4.3 O LUGAR DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	131
PRODUTO:PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	141
ANEXO.....	158

PRÓLOGO

O sertão está em toda parte, é do tamanho do mundo, não está em lugar nenhum, está dentro da gente.

(Guimarães Rosa, 1986)

Sou do sertão norte-mineiro, da princesinha do norte, do povo aguerrido, de olhar persistente, mente sagaz e temperamento forte. Venho de famílias que viveram por muitos anos na roça, entretanto nasci na cidade de Montes Claros para onde minhas famílias migraram em busca de uma vida melhor.

Meus pais são pessoas simples de alma generosa e esforçados. Herdei deles a vontade de vencer e de ser alguém capaz de transformar outras vidas.

Desde muito nova (seis anos) eu ajudava minha família no trabalho, para complementar a renda familiar, pois além do emprego formal meus pais abriram comércios. E eu estive com eles em todo o processo.

Talvez pela profissão de meus familiares a comunicação sempre foi meu ponto forte. Desde muito nova aprendi a vender, a fazer novas amizades, a observar as mudanças de meu entorno. Acompanhei o crescimento da cidade de Montes Claros nos últimos anos, muitas vezes, na garupa da moto de meu pai. Gostava de ouvir as histórias do povo e da cidade, de como ela crescia.

Meus pais não cursaram o ensino superior por inúmeras razões, mas sempre incentivaram os filhos a estudar e tudo fizeram para que tivéssemos acesso a melhor educação possível. Fiz todo o Ensino Fundamental na rede pública e o Ensino Médio, por boas notas, consegui acessar a escola particular.

Estudava de manhã, trabalhava à tarde e voltava a estudar à noite no cursinho. Minha vida sempre foi corrida, muitas demandas e os estudos sempre foram prioridade.

Minha mãe fez o magistério, mas por desígnios da vida acabou se tornando comerciante. No entanto, com ela adquiri o gosto pela leitura, entre autores consagrados da literatura brasileira para minha faixa etária ou da literatura inglesa eu sempre estava com um livro em mãos. Inclusive hoje reconheço que desenvolvi hiperfoco em leitura e ela serve como uma válvula de escape: leio em média oito a

dez livros por semana.

No Ensino Médio, apesar dos inúmeros pedidos de meu pai para cursar Direito quis a docência. Em minha trajetória de vida a Geografia foi uma constante: nos fenômenos observados cotidianamente, nas prosas, no espaço vivido e sentido, nos usos que este mesmo espaço recebia de acordo com as perspectivas daqueles que o detinha, no sentir pertencente a um lugar.

A decisão de tornar-me professora foi natural e hoje vejo que também foi romântica. O trabalho dos professores sempre me atraiu: a capacidade de encantar pessoas, de levá-las a viajar no conhecimento e, muitas vezes, conseguir devolver vidas a um caminho melhor. Talvez eu tenha sido privilegiada pelas escolas por onde andei e pelos educadores responsáveis por minha formação, ou talvez eu tenha somente tido a habilidade de perceber o quão arduamente trabalhavam e dedicavam sua vida à arte de ensinar.

Ingressei no ano de 2006 no curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Montes Claros. Devo a este curso tudo que tenho hoje, não somente no quesito financeiro, mas afetivo: foi no curso de Geografia que conheci o meu esposo. A Geografia na Unimontes é famosa pelas inúmeras pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Cartográficas. Atualmente o curso ampliou ainda mais o seu alcance, porém enquanto aluna tive muito acesso a uma Geografia mais voltada ao bacharelado.

Os anos na Universidade me propiciaram inúmeras experiências que não somente ficaram na memória mas moldaram o meu modo de ver o mundo. Como trabalhar sempre foi uma constante, logo fui selecionada para estagiar na Prefeitura de Montes Claros no setor Habitação Popular. Trabalhei durante dois anos nos projetos habitacionais. Posteriormente, em uma escola por meio de um programa de estágio da Universidade.

Depois de formada comecei a trabalhar como professora em escolas públicas e particulares. Na prática docente encontrei-me no trabalho com alunos de Ensino Fundamental, especialmente, 6º ano. Nos anos seguintes adquiri experiência em todas as séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente são 15 anos de docência em Geografia, entre experiências diversas em escolas públicas, municipais e estaduais e na rede privada da cidade onde nasci, Montes Claros. Com essa bagagem adquirida ficou claro para mim que

não há outro ofício que me complete como a Educação.

Sim, para mim, ensinar é uma arte que nem todos dominam. O conhecimento adquirido “no chão da sala de aula” é de uma riqueza sem tamanho, talvez tão ou mais importante que os debates acadêmicos. Inclusive, creio eu, que por isso cada vez mais as instituições de ensino superior têm buscado junto as cursos de licenciatura a proximidade da prática pedagógica na Educação Básica.

Ensinar é pegar nas mãos dos alunos e ir descortinando todo um novo mundo, é dar ao aluno uma perspectiva social, é ir além de meramente transmitir conteúdos pré determinados, muitas vezes, por quem pouco ou nada sabe da realidade de uma sala de aula. É adaptar-se a histórias de vida diversas, a contextos sociais e econômicos desafiadores. Como afirmou Freire (1979, p.84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” E é esta crença que me trouxe até aqui.

Sempre digo que se o professor estiver tão somente preocupado em ganhos financeiros, ele não conseguirá exercer sua função. Mais que uma profissão a educação requer uma vocação. No entanto, também não é possível esquecer o quanto a classe docente, especialmente, da Educação Básica é desvalorizada em amplos aspectos. Estamos vivendo um verdadeiro desmonte de valores na educação.

Desta maneira, muitos assim como eu, continuam nesta jornada porque além da busca por valorização econômica temos a satisfação de ensinar e aprender com nosso alunos: “Caminhando e cantando/ E seguindo a canção/ Somos todos iguais/ Braços dados ou não (...)” (Vandré, 1979). Continuo caminhando e buscando novos rumos e estratégias para alcançar meus objetivos.

Na minha vida pessoal, em 2012, tive minha filha Elis Maria e, em 2013, meu filho Arthur. Os dez anos seguintes foram dedicados a minha família que necessitava de minha atenção integral. Durante esse período tomei posse na SEE - MG como professora e continuei trabalhando em escolas particulares, chegando a uma carga horária semanal de 40h em sala de aula.

Meus filhos cresceram e as demandas foram mudando. Eles ganharam mais autonomia e pude então voltar a pensar num sonho antigo guardado a sete chaves: seguir a carreira acadêmica. Após mais de dez anos a oportunidade surgiu por meio do Trilhas de Futuro Educadores, do Governo de Minas Gerais. Inicialmente não acreditei que eu seria capaz de passar no processo seletivo e cursar o mestrado a

mais de 600 km de minha casa.

Foi neste momento que algumas pessoas me incentivaram e me ajudaram a formular meu projeto. O processo seletivo contava com 25 vagas e foram mais de 2000 inscritos para Mestrado Profissional em Educação da UNIUBE – Universidade de Uberaba – na cidade de Uberlândia. Naquela época não havia possibilidade de ajuda de custos, eu havia perdido muitas aulas pós pandemia. Mesmo assim fiz a inscrição. Creio piamente que nenhuma folha cai no chão se não for da vontade de Deus. Eu fiz minha parte e deixei o resto com Ele, e funcionou!

Em agosto de 2022 cheguei pela primeira vez em Uberlândia e foi um misto de gratidão e incredulidade: enfim a menina norte-mineira, professora da Educação Básica, mãe de dois filhos e não mais uma jovenzinha conseguiu realizar seu sonho.

Para este novo projeto optei por pesquisar um assunto atual e que afeta diretamente o meu trabalho docente: o novo Ensino Médio, na área da Geografia escolar. Desde 2022 comecei a trilhar esse caminho e uma palavra resume todo esse período: gratidão.

Durante todo este processo tive a certeza que isto era o que eu precisava fazer. As portas se abriam, a ajuda aparecia de onde eu menos esperava e tudo se encaixava de uma maneira perfeita. Como cresci enquanto pessoa e profissional!

Esse trabalho é fruto de dois bons anos de discussões entre pessoas com as mais diversas experiências profissionais e cotidianas, onde desde o início decidiram que o lema desta turma de mestrado seria: “ninguém solta a mão de ninguém”. Seguimos firmes e hoje apresento o resultado deste sonho posto em prática.

Para finalizar deixo a seguir um poema que resume bem os caminhos trilhados por mim até aqui:

Sou feita de retalhos.
 Pedacinhos coloridos de cada vida
 que passa pela minha e que vou costurando na alma.
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
 mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
 Em cada retalho, uma vida, uma lição,
 um carinho, uma saudade...
 Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
 E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
 de pedaços de outras gentes que vão se
 tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,
finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês,
que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu
também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos
e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho,
possamos nos tornar, um dia,
um imenso bordado de
"nós".
(Pizzimenti, Retalhos, 2013)

1. INTRODUÇÃO

1.1 TEMA, PROBLEMA E JUSTIFICATIVAS

A questão das políticas públicas educacionais é objeto das ciências humanas e sociais e tem um grande interesse social e científico. Devido à complexidade intrínseca das políticas educacionais, que é motivada por mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais, existe uma variedade de abordagens e referenciais teóricos e políticos em debate

O artigo de Celina Souza "Políticas públicas: uma revisão da literatura" (2006) enfatiza a necessidade de uma abordagem completa e contextualizada para analisar essas políticas. Segundo a autora, para compreender as políticas públicas de educação, não é suficiente revisar apenas as orientações governamentais e seus efeitos, mas analisar criticamente os atores envolvidos, as reflexões e os processos de tomada de decisão.

Há que se considerar as particularidades contextuais de cada realidade educacional, acompanhando as diversas necessidades, obstáculos e oportunidades que existem em cada contexto sociopolítico. Assim, é possível aprofundar e ampliar o debate sobre as políticas públicas de educação numa perspectiva multifacetada, que por sua vez, ajudará na formulação de planos eficientes e inclusivos para a educação.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais são pensadas como parte de um processo mais amplo de negociação e disputa de interesses entre atores políticos, sociais e econômicos. Isso nos permite identificar oportunidades, limitações e desafios para promover uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade para todos. No quesito educação escolar, não é diferente, notadamente o campo curricular é fruto das relações de poder do contexto sócioeconômico, político e cultural.

No texto "Entrevista com Michael Apple", de Severo (2019), o entrevistado discute o currículo como um produto das relações de poder e enfatiza como as escolas podem servir como um local para a propagação de valores hegemônicos na sociedade por meio do ensino. Apple (2009) relaciona a questão teórica com o ativismo educacional em nível internacional, demonstrando como os programas educacionais expressam e reforçam determinadas relações de poder. Mello (1991, p.08) alerta que "a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e

competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, está levando à redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento.” Essa relação entre o capitalismo neoliberal e a educação afeta as políticas públicas educacionais, cujas finalidades podem produzir novos formatos de ensinar conforme interesses do mercado. Entretanto De Martins (2010), lembra que:

(...) a política educacional é uma política pública social, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, e uma política setorial, uma vez que se refere a um domínio específico. O financiamento da educação é um componente desta política setorial, um instrumento de sua realização, mas ao mesmo tempo é também uma política pública social setorial (De Martins, 2010, p.03).

As políticas públicas curriculares podem ter definições variáveis e, muitas vezes, não focalizam práticas que favorecem a formação de sujeitos capazes de exercer sua cidadania de forma crítica. Para este estudo considera-se currículo sob a perspectiva de Abramowicz (2006):

[...] se concebe currículo como construtor de identidade na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que ele se vincula se adequem valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades (Abramowicz, 2006, p.16).

O currículo inclui uma ampla gama de fatores que impactam a aprendizagem, incluindo técnicas, valores, significados e concepções sobre conhecimento e sociedade. Não se limita apenas a uma lista de conteúdos a serem ensinados:

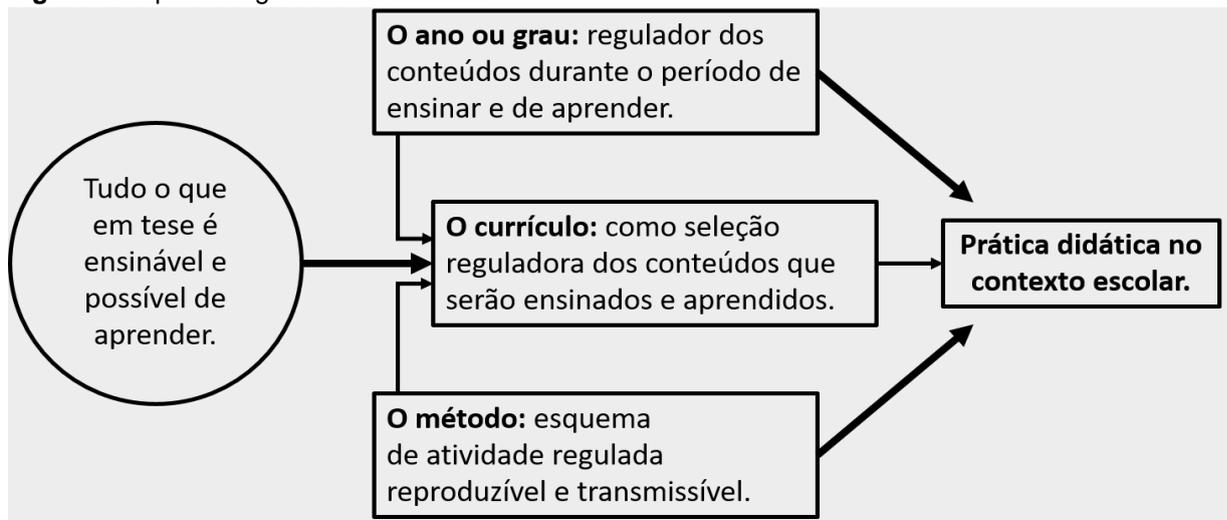
[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2009, p. 59).

Portanto, não se trata meramente de um guia que gestores e professores levam em consideração ao definir o que será ensinado, o currículo pode ser visto como um conjunto de diretrizes que professores e gestores usam para orientar a educação. No entanto, a análise crítica de um currículo, exige reflexão sobre as dinâmicas culturais, sociais e políticas que permeiam a vida dos alunos.

O primeiro passo para uma análise crítica do currículo, de acordo com Arroyo (2007), é investigar quais elementos da dinâmica social, política e cultural trazem questões mais urgentes para o conhecimento, o currículo e as práticas educativas. Sácristan (2013, p.18) define o caráter regulador dos currículos como aquele que “(...) Determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de

exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, ordenando também outros elementos do processo ensino-aprendizagem”. O poder regulador do currículo atua como um instrumento influente que impacta significativamente a prática educativa, os processos de ensino e aprendizagem, e até mesmo a sociedade em sua totalidade. A seguir demonstramos uma figura que sintetiza a concepção proposta por Sacristán:

Figura 1. O poder regulador do currículo



Fonte: Sacristán (2013, p. 18).

Diante da imagem anterior é possível compreender que o currículo está presente não somente no que diz respeito à seleção dos conteúdos, mas também, em relação aos métodos e à organização sequencial dos mesmos: trata-se, portanto, de uma prática que reflete a função socializadora e cultural de uma instituição, expressa valores e a cultura predominante dos grupos formadores do currículo presente na sociedade.

Ademais, currículo é tudo que é ensinável, para quem, quando e como ensinar, na perspectiva do contexto sócioeconômico no qual os alunos vivem e os conteúdos que agregam para a vida dos estudantes. Ele não apenas determina o que deve ser ensinado, mas também estabelece padrões, normas e valores que orientam a prática educativa. Ele funciona como um mecanismo de controle e regulação, moldando não apenas o conhecimento transmitido, mas também as atitudes, valores e comportamentos dos estudantes e dos profissionais da educação.

É crucial refletir de forma crítica sobre como o currículo é concebido, implementado e vivenciado, para que se possa desenvolver propostas curriculares visando promover uma educação mais democrática, inclusiva e emancipatória.

Nessa perspectiva, a análise curricular deste estudo focaliza as políticas curriculares do Ensino Médio na área de Geografia, no estado de Minas Gerais entre 2006 e 2024. Considera-se que o currículo, deve ser projetado para desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas valores e habilidades que contribuam para a formação de cidadãos reflexivos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de agir de maneira transformadora. Deste modo, ele deve incluir não apenas materiais acadêmicos, mas metodologias educacionais que fomentem a reflexão crítica, a apreciação da diversidade e a reflexão sobre problemas sociais, por meio de práticas educativas que estimulem o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos.

O histórico das políticas públicas nacionais no âmbito educacional no Brasil é marcado por uma série de transformações, avanços e retrocessos ao longo do tempo. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, até a implementação do Novo Ensino Médio – NEM, o país passou por reformas educacionais, que expressam as demandas sociais, econômicas e as pautas político-ideológicas de cada governo no período histórico em questão.

A Constituição Federal – CF de 1988, no art. 6º determina o direito à educação entre os direitos sociais fundamentais. O art. 23, inciso V, define a competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em proporcionar os meios de acesso à educação. Já no capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – da Educação, a referida Constituição reforçou a responsabilidade do Estado com a educação e estabeleceu a descentralização do ensino, atribuindo aos municípios, estados e ao Distrito Federal competências para a gestão educacional. Nesta seção, o art. 205 estabelece a base do direito à educação no Brasil, indicando que a educação não é apenas uma responsabilidade estatal, mas um compromisso da família e da sociedade. O art. 206 estabelece os princípios que devem orientar o ensino, como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Em consonância com o proposto nos art. 205 e 206, os artigos subsequentes, da Constituição Federal, do 207 ao 214 detalham os princípios e as diretrizes para a implementação desse direito, incluindo a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática do

ensino público, o plano nacional de educação, entre outros aspectos fundamentais para a concretização da educação enquanto direito de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi um marco na organização do sistema educacional brasileiro. A LDBEN estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, definindo, por exemplo, a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, além de reafirmar o papel do Estado na garantia do direito à educação.

A partir disso, políticas públicas foram implementadas visando a ampliação da rede escolar e a melhoria da qualidade do ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Ensino Médio criadas em 1998, foram um componente na reestruturação do currículo do Ensino Médio no Brasil. Eles visam adequar o currículo às novas demandas socioeconômicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM foram uma tentativa de modernização e padronização do currículo do Ensino Médio brasileiro. Estes parâmetros procuram responder às novas necessidades da sociedade, enfatizando as competências e habilidades essenciais para a concretização da cidadania e a inserção no mercado de trabalho (Santos, 2017).

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) eram continuidade ao processo de tentativa de melhoria da educação nacional. Posteriormente criou-se o Programa Ensino Médio Inovador – PROemi, que representou uma iniciativa governamental do Brasil com o propósito de fomentar uma abordagem educacional mais integrada e contextualizada no Ensino Médio.

Somente em 2001 foi instituído o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) definindo metas para a educação brasileira a serem alcançadas em um período de dez anos. A proposta de um Plano Nacional de Educação, historicamente, foi concebido por Anísio Teixeira como relator do I Plano Nacional de Educação - PNE (1963-1970) e, ao longo das últimas décadas, foi discutido até a promulgação da primeira versão em 2001, por meio da lei nº 10.172, que vigorou pelo período de 2001 a 2010. A demora na promulgação do primeiro Plano Nacional de Educação denota a dificuldade de aprovação de políticas públicas para o desenvolvimento da educação nacional.

Em 2014, um novo PNE foi aprovado, com revisão de metas e estratégias para o período de 2014 a 2024, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) constitui uma política

educacional que instituiu metas e objetivos estratégicos para o aprimoramento do sistema educacional nacional. Este documento articula metas abrangentes que aspiram a elevação da qualidade educacional em todas as etapas e modalidades, enfatizando a equidade, a inclusão e a eficiência do sistema educativo.

No período em que Dilma Rousseff ocupou o cargo (2010 – 2016), o Ensino Médio brasileiro passou por transformações importantes, em especial com a elaboração das primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, lançadas, respectivamente, em 2015 e 2016. O objetivo da Base Nacional Comum Curricular era alinhar com as diretrizes do PNE e modernizar a educação brasileira definindo conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem adquirir ao longo da etapa de ensino..

Por meio da Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio recebeu a versão final, já no governo de Michel Temer, pós impeachment de Dilma Russef. Esta versão é um documento normativo e regulador curricular que no papel, aumentou a flexibilidade e a diversidade do currículo e deu aos estados e escolas mais autonomia na criação de suas próprias estruturas curriculares. A importância de adaptar os conteúdos programáticos às necessidades dos alunos foi destacada com o objetivo de prepará-los para o ensino superior, bem como para o mercado de trabalho e a vida como cidadãos.

No entanto, percebe-se na *práxis* pedagógica, nos relatos docentes e discentes dos últimos anos, bem como de estudos acadêmicos amplamente divulgados a respeito da Reforma do Ensino Médio, que nem tudo que foi proposto encontra justificativa dentro do contexto educacional brasileiro, mas que trata-se muito mais de uma resposta aos anseios do mercado econômico.

As reformas curriculares brasileiras tiveram um impacto significativo no ensino de Geografia, especialmente na Educação Básica. Essas reformas têm efeito direto em como os conteúdos são inteirados na sala de aula e como os professores são treinados para ensinar o assunto. Os conteúdos e métodos educacionais foram modificados como resultado dessas reformas.

A ciência geográfica é essencial para o estudo das políticas educacionais, principalmente para entender como as reformas do Ensino Médio estão sendo inovadoras em diferentes contextos geográficos no Brasil. Apesar da Geografia buscar em outras ciências uma aproximação para explicação dos fenômenos, a corrente da Geografia crítica trouxe as questões sociais para si, a fim de fazer uma

conexão para compreender o estudo das políticas públicas. Esse enfoque permite que sejam avaliadas as oportunidades e desafios da educação no Brasil, visando o desenvolvimento de políticas mais eficazes e inclusivas. A Geografia é dedicada a estudar o espaço geográfico e as interações humanas com o ambiente, sob a abordagem crítica da Geografia, que reconhece a presença dessa ciência nas questões e debates cotidianos da sociedade, como a fome, o desemprego, a violência e outros temas. Segundo Callai (1998):

A Geografia é uma ciência social' [...] que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) 'o espaço produzido pelo homem'. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para entender essas, faz-se necessário compreender como os homens se relacionam entre si Callai (1998, p. 55).

Carneiro (2022) afirma que a Geografia é uma ciência que se configura como a ciência do mundo social, combinando pontos de vista objetivo e subjetivo. Carneiro enfatiza que a mesma busca uma Geografia mais comunicativa, mas não se preocupa com o paradigma da intersubjetividade e uma dimensão da comunicação da linguagem. Nesta perspectiva, o ensino da Geografia permite ao educando construir conhecimentos e habilidades numa visão ampla de mundo no tempo e espaço, ou seja, busca desenvolver no aluno o senso crítico, como Cavalcanti (2008) elucida:

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.
(Cavalcanti, 2008, p 81)

Cumprir destacar que, historicamente, a Geografia sofreu diversas mudanças, desde sua criação como disciplina, na Escola Pedro II, no Brasil Império, em 1837 até a sua emancipação enquanto ciência humana. A corrente positivista teve um papel importante no início da sistematização da Geografia Tradicional. Essa abordagem, baseada no positivismo, que enfatiza a observação empírica e a quantificação, visava explicar os fenômenos geográficos por meio de métodos científicos objetivos e rigorosos. Para descrever e entender a distribuição espacial dos fenômenos, os geógrafos positivistas adotaram técnicas precisas de medição e mapeamento inspiradas nas ciências naturais.

A abordagem positivista valorizava a descrição e classificação detalhadas dos elementos da paisagem naturais e humanos. No entanto, essa corrente muitas vezes se limitava a uma perspectiva descritiva, ignorando as dinâmicas sociais e as relações de poder que influenciavam os fenômenos estudados, apesar de sua contribuição significativa para a sistematização da Geografia como uma ciência formal.

Foi durante esse período que a Geografia se consolidou e institucionalizou nas escolas, definindo objetivos educacionais específicos e incorporando conteúdo geográfico nos currículos escolares como disciplina independente, bem como manuais didáticos, testes e exames que abordam assuntos geográficos pertinentes à educação dos alunos, de acordo com uma perspectiva positivista.

Uma nova perspectiva para a análise geográfica foi introduzida pela Geografia Crítica desde a década de 1970. A Geografia Crítica, inspirada pelo marxismo, a fenomenologia e a teoria crítica, questionou os limites da abordagem positivista e enfatizou o papel das questões sociais, políticas e econômicas na explicação dos fenômenos espaciais.

Em Minas Gerais, o estudo de Maia (2014), “A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889”, nos permite examinar a história da Geografia no estado: a sua evolução e consolidação ao longo do século XIX. A evolução da Geografia ensinada em Minas Gerais neste período refletiu as transformações sociais, políticas e educacionais da época.

Entretanto, a Geografia Escolar é um campo da ciência geográfica que se diferencia pela:

relação entre a ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência (...) em razão dessa distinção, a seleção e organização de conteúdos implicam ingredientes não apenas lógico-formais como, também, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos, tendo em vista a formação da personalidade dos alunos. (Cavalcanti, 2008, p.09-10)

Neste sentido, cumpre destacar que a Geografia escolar é um componente da Reforma do Ensino Médio . Ela não apenas fornece aos alunos informações sobre a interação do homem com o meio, mas os prepara para compreender e responder aos desafios sociais e ambientais globais, enfatiza e promove a Geografia como um

campo vital para a formação cívica e para a promoção da justiça espacial e social. Cavalcanti (1998, p. 11) diz que “[...] o pensar geográfico contribui para contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala regional, nacional e mundial”.

Castellar afirma que o ensino de Geografia, assim como outros campos do conhecimento, estimula a leitura do mundo à medida que ensina a apropriação de um objeto socialmente constituído e leva em consideração as percepções das crianças sobre o conceito que está sendo trabalhado (2000, p.33).

No bojo das reformas curriculares brasileiras no período pós LDB, em escala estadual, os diferentes governos do estado de Minas Gerais formularam e implementaram políticas públicas focalizadas no campo da educação, seguindo as normativas federais.

Em Minas Gerais no ano de 2006, por meio da Resolução nº 833 no Governo de Aécio Neves implantou-se como política educacional o Currículo Básico Comum – CBC do Ensino Fundamental e Médio, em consonância com as orientações contidas na LDB Lei 9394/96 e nos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, (Brasil, 2000).

Como resultado da Reforma do Ensino Médio promulgada pela Lei Federal nº 13.415/2017 durante a gestão de Temer, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais - SEE MG, sob o governo de Romeu Zema - emitiu a Resolução SEE nº 4.692 em 2021, anos após a implementação do CBC e durante o retorno das escolas no contexto da pandemia da COVID-19.

A partir do novo ciclo de Ensino Médio em 2022, a Resolução SEE nº 4.692 de Minas Gerais estabeleceu a organização e o funcionamento do Ensino Médio nas escolas estaduais de Educação Básica do Estado. Como resultado, o currículo mineiro foi reorganizado pelo governo de Romeu Zema usando o BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como modelo.

Com a implantação do Novo Ensino Médio, no contexto da Reforma conhecida como NEM, a rede estadual direcionou esforços para que a nova organização curricular fosse colocada em prática no início do ano letivo de 2021 para ingressos do primeiro ano do Ensino Médio. O efeito da Reforma do Ensino Médio foi sentido no âmbito das esferas de educação do último ciclo da Educação Básica: as disciplinas que compunham a estrutura curricular tiveram alterações em

sua carga horária, nos conteúdos e nas metodologias a serem trabalhadas por meio da criação do Currículo de Referência de Minas Gerais – CRMG.

O Currículo de Referência para o Ensino Médio em vigor desde 2022, foi criado conforme previsto na Resolução SEE nº4692/2021:

Art. 28 - Na organização curricular da Educação Básica, deve ser observado o conjunto de competências e habilidades estabelecidas no currículo referência de Minas Gerais a serem desenvolvidas e trabalhadas, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino (Resolução SEE nº4692, 2021, p. 08).

O documento destaca para cada série do Ensino Médio as competências que devem ser aprendidas e habilidades a serem adquiridas, conforme a área de conhecimento (Humanas, Biológicas, Linguagens e Matemática) e disciplina. Vale ressaltar que os conceitos de competência e habilidades são complexos: a habilidade é um termo mais específico para a realização de tarefas específicas, enquanto a competência engloba um conjunto mais amplo de capacidades, incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com situações complexas.

No que concerne ao Currículo, ao elucidar sobre competências é necessário compreender que a mesma “tem a competência como meta, e o objetivo dos processos de ensino seria o domínio desta por parte dos estudantes. Para isto, a competência seria decomposta em habilidades que seriam analisadas, apesar de não serem suficientes para o domínio da competência” (Pinto, 2020, p.10).

Na área de Ciências Humanas, registra-se que a Reforma do Ensino Médio , implantada em 2017, provocou resistências de associações educacionais e científicas, movimentos sociais e educadores¹ em todo o território nacional. Uma das vertentes do Movimento defende a Revogação total da Reforma. Com a eleição do Presidente Lula em 2023, o MEC, sob nova gestão, promoveu uma consulta pública, conforme a Portaria n^o 7, de 5 de junho de 2023. Os resultados desta consulta já estão disponíveis no site do MEC².

Em outubro do ano de 2023 foi proposto, com base nos resultados da consulta pública, um projeto de Lei com a reforma da Reforma do Ensino Médio . O texto, em tramitação no Congresso Nacional, sob o título Projeto de Lei nº

¹ 45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao Ensino Médio, de 22 de setembro de 2016 <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/977/nota-fne.pdf>
Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) . CNTE Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75076-carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017>

² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf>

5230/2023³ foi proposto pelo Governo Federal e objetiva redefinir a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil.

Nesta conjuntura de reforma da Reforma do Ensino Médio este estudo visa contribuir para a formação crítica dos docentes que atuam na área da Geografia escolar, no Ensino Médio. Ressalta-se que a finalidade desta pesquisa não é esgotar os argumentos sobre o tema em análise e, sim, apresentar, por meio de reflexões, questionamentos e análises, possibilidades e orientações para ampliar a compreensão sobre as políticas curriculares no contexto brasileiro, com um foco especial naquelas destinadas ao Ensino Médio Regular em Minas Gerais e em particular, sobre o lugar e o papel da Geografia na formação dos jovens.

O objeto de pesquisa é a Geografia Escolar preconizada nos currículos de Geografia para o Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais de 2006 até 2024. Este recorte histórico justifica-se por compreender um período marcado por mudanças no campo educacional brasileiro, notadamente, para a Educação Básica do país.

Questiona-se: qual o lugar e o papel da Geografia Escolar no âmbito dos currículos implementados pela Secretaria de Educação - SEE, na rede pública estadual, para o Ensino Médio de Minas Gerais? De que maneira as políticas públicas e as diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação marcam o ensino no estado de Minas Gerais? Quais as configurações assumidas pela Geografia escolar nas diferentes mudanças curriculares?

Por fim, ao final desta pesquisa, espera-se produzir reflexões, análises, subsídios teóricos e pedagógicos que favoreçam a formulação de uma proposta de formação continuada de professores da rede estadual de ensino em Geografia.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as mudanças ocorridas no período 2006 a 2024, no currículo do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio, na área de Geografia, no contexto das reformas da educação nacional.

³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar historicamente as diretrizes legais e curriculares nacionais e estaduais para o Ensino Médio, na área de ensino de Geografia pós LDB
- Comparar os documentos curriculares nacionais e os estaduais para a Geografia escolar, no Ensino Médio, neste período histórico.
- Examinar o conteúdo do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) para o ensino da Geografia.
- Formular uma proposta de formação continuada para professores da rede estadual de ensino de Geografia acerca das mudanças curriculares.

1.3 METODOLOGIA

As políticas públicas voltadas para a formação dos currículos compõem o universo analisado nesta pesquisa acadêmica. Para proceder tais análises definiu-se a metodologia científica que melhor adequa-se aos objetivos postos.

O conceito de metodologia científica, de acordo com Laville (1999), refere-se ao conjunto de procedimentos e técnicas utilizados na pesquisa científica, a partir da formulação de um problema, de hipóteses, dos procedimentos de coleta e da análise de dados, da interpretação dos resultados e da comunicação das conclusões alcançadas. Para que a pesquisa seja realizada com embasamento e princípios sólidos é essencial que a metodologia seja fundamentada.

Desta maneira, busca-se esclarecer os caminhos metodológicos escolhidos que conduziram os estudos e as análises desta pesquisa. Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma pesquisa no campo qualitativo, de objetivo transformador utilizando fontes bibliográficas e documentais. A abordagem qualitativa de pesquisa se diferencia da abordagem quantitativa quanto a ênfase na compreensão profunda e contextualizada de fenômenos sociais e humanos, em vez de buscar generalizações estatísticas. De acordo com Sampieri, Callado e Lucio (2006, p.31):

Na busca qualitativa, em vez de iniciar com uma teoria específica e depois “voltar” ao mundo empírico para confirmar se ela é apoiada pelos fatos, o pesquisador começa examinando o mundo social e nesse processo desenvolve uma teoria coerente com os dados (...). Em outras palavras, as pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas) (Sampieri, Callado e Lucio 2006, p.31).

A pesquisa qualitativa é considerada resultado da análise crítica, dialética, dos dados no contexto social, político e econômico em diálogo constante com a teoria. A análise focalizará nos documentos públicos na área do currículo de Ensino Médio do Estado brasileiro (1996 – 2024) e de Minas Gerais (2006 – 2024), assim como de estudos relacionados aos currículos e à Geografia escolar numa perspectiva crítica.

Esta é uma pesquisa transformadora na medida que o produto final do trabalho, em questão, visa retornar à sociedade, por meio de uma proposta para formação continuada de professores da rede estadual pública de ensino de Geografia, em nível médio.

Considerando a questão de pesquisa sobre o lugar e o papel da Geografia Escolar, no âmbito dos currículos implementados pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG, na rede pública estadual, para o Ensino Médio de Minas Gerais. conduziu-se uma síntese de procedimentos metodológicos, com vistas a facilitar a compreensão dos dados a serem analisados e dos resultados obtidos:

Quadro 1. Síntese dos procedimentos metodológicos

Síntese dos procedimentos metodológicos	
Etapas	Ações
1º	Definição do tema, problemas, metodologia e universo da investigação.
2º	Estruturação dos descritores para a coleta de dados bibliográficos
3º	Busca e seleção de documentos e dados institucionais sobre currículos nacionais para Ensino Médio e Geografia escolar.
4º	Levantamento bibliográfico com descritores.
5º	Análise da bibliografia e do corpus documental.
6ª	Construção de quadros, gráficos e tabelas.
7º	Elaboração do texto da dissertação.
8º	Construção do produto

Fonte: a autora (2024).

A pesquisa documental, bem como o levantamento e revisão bibliográfica, visam identificar e selecionar fontes de análises de dados para a investigação dos currículos nacionais e estaduais, bem como sobre o papel da Geografia escolar no processo de ensino-aprendizagem na rede pública estadual de Minas Gerais. A

pesquisa bibliográfica é considerada por Mattar e Ramos (2021, p.184) similar à pesquisa documental.

Assim como a pesquisa documental pressupõe a análise dos documentos selecionados, a pesquisa bibliográfica pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos. Também, da mesma forma que a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica pode incluir documentos classificados como literatura cinzenta, semipúblicos ou em desenvolvimento. (Mattar e Ramos, 2021, p.184)

No entanto, a natureza das fontes é distinta. Trata-se de fontes primárias (os documentos) e secundárias (estudos). Vale ressaltar ainda que a revisão de literatura e pesquisa bibliográfica não são sinônimas, para Lima e Miotto (2007):

a revisão de literatura é apenas um pré requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (Lima e Miotto, 2007, p.02).

De acordo com Scott (1990) a seleção dos documentos a serem estudados para compor o chamado *corpus* da pesquisa devem considerar: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação (apud FLICK, 2009). Na concepção de Flick (2009):

Analisar um documento é, muitas vezes, um modo de utilizar métodos não intrusivos e dados produzidos com finalidades práticas no campo em estudo. Isso pode abrir uma perspectiva nova e não filtrada sobre o campo e seus processos. Por isso, os documentos muitas vezes permitem que se vá além das perspectivas dos membros no campo (FLICK, 2009, p.28).

O levantamento documental, inicialmente, contemplou a identificação de documentos públicos, da legislação do Ensino Médio, em âmbito nacional e estadual que regem a educação, do Currículo Básico Comum – CBC, Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) e Planos Estaduais de Ensino para uma análise crítica e atualizada.

Num segundo momento, a produção de dados foi realizada por meio de estudos de fontes como: livros, teses, dissertações, periódicos e artigos disponíveis nas bases de dados oficiais, a saber: Google acadêmico⁴, Catálogo de Dissertações e Teses Capes⁵, BDTD⁶ e Scielo⁷. Os resultados obtidos nessa fase serão

⁴ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

⁵ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

contemplados na próxima Seção.

Para compor a análise documental escrita contemplou-se as seguintes etapas propostas por Cellard (2012):

- análise do contexto;
- autor;
- natureza;
- conceitos chave;
- lógica interna do texto.

Na sequência, da síntese metodológica definida inicialmente, fez-se necessário, estabelecer os descritores que permearam a busca bibliográfica, conforme quadro 2.

Quadro 2. Descritores para pesquisa bibliográfica

Descritores para pesquisa bibliográfica
Currículo AND BNCC AND Geografia AND Minas Gerais
BNCC AND Currículo AND Geografia escolar
BNCC AND Ensino Médio AND Geografia AND currículo
Novo Ensino Médio AND Geografia AND currículo
Currículo AND Geografia AND Minas Gerais

Fonte: a autora (2023).

Com o propósito de empregar os descritores, optou-se recorrer aos operadores booleanos. Esses operadores desempenham um papel fundamental na condução de pesquisas, pois facultam a inclusão ou exclusão de termos relevantes para a investigação.

Para a realização do levantamento bibliográfico em bases de dados, são utilizados os operadores booleanos AND, OR e NOT e outras técnicas como a truncagem de palavras com a finalidade de facilitar o processo de busca e seleção da informação desejada (Pizzani et al., 2012, p. 59).

Em consonância com as categorias de trabalho indicados e com base em Cellard (2012) foi possível examinar os dados obtidos nos sites oficiais de pesquisa, conforme modelo anexo.

A flexibilização é também rigor: o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e

⁶ <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>

⁷ <https://www.scielo.br/>

leva a formulação de interpretações novas, ou mesmo a modificação de alguns dos pressupostos iniciais (Cellard, 2012, p.300).

A análise de um *corpus* documental, segundo Cellard, pode envolver uma variedade de métodos, incluindo análise qualitativa, quantitativa, de conteúdo, e discursiva, entre outras. A escolha do método depende dos objetivos da pesquisa e da natureza dos documentos incluídos no *corpus*.

O corpus documental constitui-se como um conjunto delimitado e específico de documentos, selecionados criteriosamente, que servem como material empírico para a investigação. A construção de um corpus é um passo metodológico crucial, pois implica a escolha consciente e justificada dos documentos que serão analisados, com base nos objetivos da pesquisa. Essa seleção é guiada por critérios que visam à representatividade e relevância do material em relação à questão de pesquisa. Portanto, a constituição de um corpus documental não é meramente uma coleta aleatória de documentos, mas sim uma etapa reflexiva que fundamenta a análise e interpretação dentro de um marco teórico específico. (Cellard, 2012, p.296)

Munida destas informações, partiu-se para o tratamento de dados através da organização dos esboços, de gráficos e de materiais em geral. Todo o trabalho foi norteado pela criticidade, com uma abordagem norteada por procedimentos de coleta e análise de dados.

1.4 COMO ESTÁ ORGANIZADA A DISSERTAÇÃO/PRODUTO

Inicialmente, apresenta-se a introdução da pesquisa onde é delineada a temática do Novo Ensino Médio em escolas públicas de Minas Gerais, com foco na Geografia escolar. Em seguida, são apresentados os objetivos e a relevância científica do trabalho em questão, além de expor qual produto final desta dissertação.

Na seção 2, Revisão bibliográfica: consiste na análise ampla de estudos realizados sobre as palavras-chave: Geografia Escolar, Currículo, Políticas Públicas para Educação Básica, Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular.

Na seção 3, intitulado Políticas Públicas Nacionais, Ensino Médio e Geografia Escolar: baseado numa seleção de documentos norteadores das Políticas Públicas Nacionais para Ensino Médio é realizada uma análise cronológica das diretrizes que permeiam o Ensino Médio e a Geografia Escolar.

O primeiro objetivo específico, que visa contextualizar historicamente as diretrizes legais e curriculares para o Ensino Médio em Geografia, exigiu uma

abordagem exploratória que permitisse traçar um panorama das legislações e normativas nacionais e estaduais, pós LDBEN. Assim, realizou-se uma revisão bibliográfica extensa, abrangendo documentos legais, diretrizes nacionais e estaduais, para estabelecer uma linha temporal das mudanças significativas no campo.

Na seção 4, denominado Diretrizes Curriculares do Estado de Minas Gerais: o objetivo é analisar o tema das políticas públicas nacionais para Ensino Médio e como as mesmas afetaram a Educação Básica do Estado de Minas Gerais, especialmente, no que concerne à Geografia escolar nos currículos, ao longo do período entre 2006 e 2024.

A análise comparativa concentrou-se na identificação de semelhanças e diferenças nos currículos relacionados à Geografia Escolar, prestando especial atenção às características únicas que surgem nos contextos estaduais *versus* nacional ao longo do mesmo período histórico.

Ainda, nesta seção procedeu-se a avaliação de como os conteúdos propostos afetam a forma como os professores organizam o seu trabalho e os efeitos desses currículos nas práticas pedagógicas dos professores de Geografia em ambiente mineiro. Desta maneira pretende-se criar um panorama no que concerne aos currículos de Geografia para Ensino Médio em Minas Gerais.

Por fim, nas considerações finais, alicerçado nas análises realizadas e nas lacunas identificadas, é apresentada a estrutura de uma formação continuada para professores da rede estadual de ensino. Esta proposta visa contribuir para educadores com conhecimentos e ferramentas necessárias para implementação de mudanças curriculares promovendo um ensino de Geografia mais dinâmico e alinhado às necessidades contemporâneas do campo educacional.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A curiosidade promove descobertas, questiona "as verdades" e alimenta o conhecimento.

(Sousa, A. K. O; Oliveira, M. C, 2024.)

A investigação iniciou com a identificação e sistematização de conhecimentos produzidos sobre o tema, nas plataformas digitais e repositórios de acervos, conduzindo à seleção criteriosa de fontes primárias e secundárias diretamente relacionadas com os objetivos identificados.

Nesta fase, priorizou-se a análise de teses, dissertações e artigos acadêmicos com enfoque na política pública para o Ensino Médio e a Geografia Escolar, com vista à compreensão das particularidades e evoluções em áreas específicas do ensino da Geografia após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Cellard (2012) destaca em seus trabalhos a relevância de ferramentas digitais e tecnologias de informação na gestão e análise de *corpora* documental, apontando para as possibilidades abertas pela digitalização de documentos e pelo uso de softwares de análise textual.

Deste modo, a primeira etapa realizada foi por meio de descritores em sites oficiais de pesquisa, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 3. Plataformas utilizadas na pesquisa

PLATAFORMAS UTILIZADAS NA PESQUISA		
DESCRITORES	PLATAFORMAS	RECORTE TEMPORAL
Currículo AND BNCC AND Geografia AND Minas Gerais	Scielo BDTD Catálogo Capes Google acadêmico	2006 a 2024
BNCC AND Ensino Médio AND Geografia AND currículo	Scielo BDTD Catálogo Capes Google acadêmico	2006 a 2024

Fonte: A autora (2024).

No site Google Acadêmico⁸ utilizou-se as seguintes palavras chave: currículo AND Geografia AND médio AND minas gerais AND 2006 AND 2023. Como resultado obteve-se 16.500 publicações. Para refinar os dados para melhor atender às necessidades desta pesquisa, foi necessário acessar a busca avançada

⁸ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

disponível no site e usar o espaço “com a frase exata” os seguintes termos: Geografia no Ensino Médio. Esta pesquisa retornou um universo de 27 publicações. Ao utilizar os termos: Geografia Ensino Médio em minas gerais a pesquisa retornou 0 resultados.

Na base de dados do *Scielo*⁹ Brasil utilizando-se os mesmos parâmetros do Google acadêmico: currículo de Geografia em minas gerais no Ensino Médio Currículo OR AND OR minas OR gerais OR AND OR Geografia OR AND OR BNCC "Geografia no Ensino Médio" a busca inicial resultou em 0 resultados. Assim, foi necessário reformular a busca para: (ab:(currículo de Geografia Ensino Médio)) o que sucedeu em 03 trabalhos acadêmicos.

No BDTD¹⁰ (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) empregando as palavras-chave BNCC AND Geografia escolar AND Ensino Médio AND Minas Gerais totalizando 12 resultados. Para refinar foi realizada a exclusão de trabalhos por meio da avaliação dos títulos que totalizou em 37 resultados, por fim.

Na busca no site de Catálogo de Dissertações e Teses Capes¹¹ utilizou-se os seguintes parâmetros: currículo de Geografia em Minas Gerais no Ensino Médio a busca inicial culminou em 0 resultados. Assim, foi necessário reformular a busca para: (ab:(currículo de Geografia Ensino Médio)). No final, resultou-se em 0 trabalhos acadêmicos

Por fim, para compor o universo bibliográfico e, diante dos poucos resultados nos sites escolhidos inicialmente, foi necessário ampliar a busca no navegador GOOGLE¹². Na pesquisa do Google, a busca ativa foi feita manualmente usando as mesmas palavras-chave já utilizadas nos demais sites pesquisados. Sucedeu em 95 trabalhos entre teses, dissertações e artigos.

Como consequência das buscas nas plataformas, os resultados foram analisados e reduzidos, conforme os critérios: análise dos resumos e pertinência dos temas para o estudo em questão. Os trabalhos foram escolhidos de acordo com critério "alinhamento" aos objetivos da pesquisa em desenvolvimento e ao nível acadêmico, o *corpus* selecionado foi subdividido entre artigos, dissertações e teses conforme a tabela 1.

⁹ <https://www.scielo.br/>

¹⁰ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

¹² <https://www.google.com.br>

Tabela 1. Quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre o tema

QUANTITATIVO DE TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O TEMA				
DESCRITORES		PLATAFORMAS ENCONTRADOS	SELECIONADOS	
Currículo AND BNCC	AND	SciELO	03	08
	AND	BDTD	37	03
Geografia Minas Gerais	AND	Catálogo Capes	00	00
		Google acadêmico	00	00
		Google	95	30
		Total	135	41

Fonte: A autora (2024) com base nas plataformas SciELO, BDTD, Catálogo Periódicos Capes e Google acadêmico, entre os anos de 2006 e 2024.

Dentro do universo pesquisado e escolhido, as obras foram salvas no aplicativo *Zotero* e subdivididas por palavras-chave para facilitar o fichamento e análise de dados. As palavras-chave escolhidas foram:

- BNCC (Base Nacional Comum Curricular);
- Currículo Nacional;
- Currículo em Minas Gerais;
- Geografia escolar;
- Legislação;
- Geografia escolar em Minas Gerais.

O *Zotero* é uma ferramenta que permite a análise de textos acadêmicos e facilita a criação de citações e referências bibliográficas. YAMAKAWA et al. (2014, p. 173), conceitua *zotero* como “(...) um gerenciador de referência bibliográfica de código aberto, arquivador de documentos, gerenciador de citações e uma ferramenta de colaboração”. Nesta ferramenta, na unidade notas procedeu-se a análise documental e a criação dos corpus do trabalho. Esta análise percorreu os seguintes passos:

- Adequar a ficha de análise da dissertação.
- Incluir nas notas do *Zotero* a ficha de análise.
- Analisar os trabalhos selecionados.
- Usar *hashtags*¹³ com palavras-chave para auxiliar na busca.

¹³ palavras-chave ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão que se deseja indexar.

- Gerar um relatório (“fichamento”) de modo automático de acordo com o assunto necessário.
- Incluir no trabalho.

No aplicativo Zotero os dados foram subdivididos por palavras-chave para facilitar a organização dos trabalhos analisados e a inserção dos dados no trabalho final.

Tabela 2. Quantitativo de palavras-chave

QUANTITATIVO DE PALAVRAS-CHAVE		
PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO INICIAL	RESULTADO FINAL
BNCC	19	09
CURRÍCULO NACIONAL	18	06
CURRÍCULO EM MINAS GERAIS	18	07
GEOGRAFIA ESCOLAR	24	12
GEOGRAFIA ESCOLAR EM MINAS GERAIS	18	07
TOTAL:	79	41

Fonte: a autora (2024).

Fundamentado nos dados escolhidos partiu-se para a leitura e fichamento dos textos vinculados aos objetivos desta pesquisa. Os seguintes autores e tipos de arquivos foram analisados e organizados pelas palavras-chave:

Quadro 4. Descrição das pesquisas analisadas: BNCC

Descrição das pesquisas analisadas: BNCC			
Palavras-Chave: BNCC			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
1	A Base Nacional Comum Curricular (Bncc) na Evolução das Políticas Educativas de 1995 a 2021	Lucas Sávio Freire da Silva Oliveira Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima 2021	Artigo
2	A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e Contexto	Gessica Mayara de Oliveira Souza 2020	Dissertação
3	A Política Educacional Global Conceitos e Marcos Teóricos Chave	Antoni Verger 2019	Artigo

Continua.

Descrição das pesquisas analisadas: BNCC Palavras-Chave: BNCC - Continuação			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
4	Base Nacional Comum Curricular e as Reformas Educacionais da década de 1990: contextos similares	Marcus Quintanilha da Silva Danieli D'aguiar Cruzetta 2022	Artigo
5	BNCC: Decifra-Me ou te Devoro	Moacir Alves Carneiro 2020	Livro
6	BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?	Emerson Pereira Branco Alessandra Batista de Godoi Branco 2019	Artigo
7	Perguntas Frequentes ProBNCC	Ministério da Educação 2020	Documento
8	Reforma do Ensino Médio e suas Implicações no processo de igualdade ou desigualdades na educação	Silvana Pontel de Oliveira 2020	Dissertação
9	Base Nacional Comum Curricular - BNCC Componente Curricular: Geografia	Marcos Antônio Campos Couto 2016	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autora (2024).

Sobre a BNCC os trabalhos analisados permitiram as seguintes conclusões:

1. Lucas Sávio Freire da Silva Oliveira e Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima são autores de um abrangente trabalho intitulado "A base nacional comum curricular (BNCC) na evolução das políticas educacionais de 1995 a 2021", que aprofunda a evolução da BNCC dentro do enquadramento das políticas educacionais brasileiras ao longo de um quarto de século. Este estudo qualitativo examina extensivamente o currículo, as políticas educacionais e a BNCC por meio de uma revisão meticulosa da literatura relevante e das perspectivas teóricas. O estudo esclarece o impacto das decisões governamentais na educação pública e os

motivos políticos subjacentes à proposta de um currículo nacional. Empregando uma metodologia que incorpora análise crítica de textos científicos, documentos legais e teorias educacionais, os autores pretendem desvendar as intrincadas conexões entre a BNCC e as políticas educacionais brasileiras, particularmente no contexto de deterioração da educação pública. O estudo revela os cenários políticos e expõe o preconceito inerente ao currículo.

2. Em trabalho intitulado “A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e Contexto”, Gessica Mayara de Oliveira Souza examina minuciosamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito das reformas curriculares no sistema de Ensino Médio brasileiro. Especificamente, o estudo centra-se nas alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017. Esta pesquisa de mestrado, realizada na Universidade Federal da Paraíba, investiga as diversas interações da BNCC para o Ensino Médio, com o objetivo de desvendar os objetivos educacionais subjacentes e os conflitos decorrentes de diferentes concepções curriculares. Utilizando metodologia qualitativa por meio da análise documental, a análise avalia criticamente as diferentes versões da BNCC e utiliza o ciclo político de Stephen Ball para compreender as influências contextuais, o processo de produção de textos e a coerência interna das políticas curriculares. O estudo enfatiza o impacto de fatores globais e locais nas políticas educacionais no Brasil, lançando luz sobre a crescente comercialização da educação e os obstáculos enfrentados na oferta de formação integral no nível do Ensino Médio. O autor assume uma postura crítica em relação à fragmentação da Educação Básica e à potencial deterioração da educação pública resultante da reforma. As contribuições significativas da pesquisa residem no exame aprofundado das diferentes versões da BNCC, revelando os conflitos entre diversas perspectivas sobre currículo e formação, bem como as consequências para a prática educativa e a formação docente. O conceito subjacente de educação discutido neste estudo critica a redução do currículo a aptidões e competências quantificáveis, defendendo uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano.

3. A avaliação abrangente dos principais componentes conceituais e teóricos da política educacional global como um campo de estudo emergente é mostrada no artigo "A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave", elaborado por Antoni Verger. Verger examina a dinâmica entre globalização e mudança educacional através da análise de literatura acadêmica e documentos de políticas, empregando uma metodologia qualitativa. Analisa a economia política internacional,

a teoria do empréstimo de políticas e o enfoque da mobilidade das políticas. O artigo destaca a relevância de organizações internacionais e redes transnacionais de especialistas na promoção de agendas de educação global. Embasando a necessidade de uma educação que promova a equidade e a inclusão, o autor critica o processo de mercantilização da educação e propõe uma visão crítica sobre a influência das dinâmicas globais nos sistemas educativos nacionais. A pesquisa ajuda na compreensão do processo de recontextualização das políticas educacionais globais e oferece recursos para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e pertinentes do contexto. Verger possui uma concepção abrangente de educação, responsável pela necessidade de políticas educacionais que levem em conta as peculiaridades locais e rejeitem a imposição de modelos globais uniformes.

4. A pesquisa realizada por Silva e Cruzetta (2022) analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro do contexto das políticas educacionais neoliberais dos anos 1990, argumentando que a BNCC mantém os princípios de uniformização curricular e alinhamento com interesses econômicos. Por meio de uma visão crítico-dialética, os autores investigam as consequências da BNCC na Educação Básica, ressaltando a influência de organizações internacionais e a predominância de um ensino focado em habilidades mensuráveis, em vez de uma formação mais humanista. O estudo questiona a simplificação do currículo de acordo com necessidades de mercado e sugere um diálogo mais amplo sobre os rumos das políticas educacionais no Brasil.

5. O livro "BNCC Fácil: Decifra-me ou te devoro", de Moacir Alves Carneiro, publicado em 2020 pela Editora Vozes, desmistifica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atravessadamente a partir de uma série de perguntas e respostas, destacando sua função na unificação das diretrizes educacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio no Brasil. A metodologia adotada é qualitativa, com um posicionamento crítico em relação à implementação da BNCC, caracterizando-se como uma pesquisa documental que analisa textos normativos e práticas educativas. O livro enfatiza a conspiração entre esferas governamentais e o conhecimento da instituição no preparo da BNCC, sob o arranjo do MEC e do CNE. Carneiro aborda a execução da BNCC quanto a uma arma para a nomeação da composição humana total e a necessidade de ajustes nos currículos escolares para observar as suas diretrizes.

6. O artigo “BNCC: Bncc A Quem Interessa O Ensino?”, de Emerson Pereira Branco, Alessandra Batista de Godoi Branco, Lilian Fávoro Algrândio Iwasse e Shalimar Calegari Zanatta, examina as Bases do Currículo Nacional Comum (BNCC) e seu impacto na reforma escolar com foco no ensino de habilidades e competências. Este estudo mostra a origem das reformas curriculares através da literatura e da pesquisa. As críticas têm se centrado na continuação das políticas neoliberais, na influência de diversas organizações como o Banco Mundial e a UNESCO, e no forte envolvimento das empresas na criação da BNCC, que poderia trazer conhecimento. Esta análise destaca a importância de revisitar a educação brasileira a partir de uma perspectiva inclusiva e não mercantil.

7. A dissertação de Silvana Pontel de Oliveira, "Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações no processo de igualdade e ou desigualdades na educação", analisa as potenciais consequências da reforma instituída pela Lei 13.415/2017 no Brasil, focando no Ensino Médio. A abordagem utilizada é a qualitativa com análise documental e bibliográfica, a fim de identificar avanços e retrocessos trazidos pela reforma e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando os conceitos de igualdade e educação inclusiva. O trabalho reflete sobre as críticas ao Ensino Médio relacionadas ao currículo extenso, evasão escolar, e a desconexão entre o currículo e os interesses dos jovens. A autora discute, ainda, a influência da reforma na perpetuação das desigualdades sociais, considerando a mercantilização da educação e o potencial risco de restringir o acesso a uma diversidade de conhecimentos devido à ênfase nas disciplinas de português e matemática. A autora posiciona-se criticamente em relação à reforma, argumentando que, apesar de tentar endereçar questões e superar os desafios estruturais do Ensino Médio brasileiro, ao invés disso, tem agravado as desigualdades existentes.

8. O artigo de Marcos Antônio Campos Couto, intitulado "Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Componente Curricular: Geografia" oferece uma análise crítica da BNCC divulgada pelo Ministério da Educação em 2016, focando especificamente no ensino de Geografia. Couto argumenta que a BNCC, embora busque assegurar uma formação básica nacional comum, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, não é a resposta mais adequada aos desafios da educação nacional, à formação de professores, e às condições de trabalho e estudo nas escolas

brasileiras. O trabalho destaca a influência das políticas educacionais neoliberais e critica a ênfase excessiva em competências e habilidades em detrimento de um conhecimento mais crítico e contextualizado. A metodologia adotada envolve a análise do documento preliminar da BNCC, considerando a perspectiva histórica e as políticas educacionais. O autor posiciona-se criticamente em relação às políticas neoliberais, ressaltando a necessidade de tratar a educação em um contexto mais amplo que leve em consideração as desigualdades brasileiras. Este estudo contribui para o debate sobre políticas educacionais no Brasil, sugerindo uma reflexão mais crítica sobre a BNCC e suas implicações para o ensino de Geografia.

9. O artigo de Marcos Antônio Campos Couto analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Geografia no Brasil, destacando sua relação com as políticas educacionais e as necessidades formativas. O autor utiliza pesquisa qualitativa e análise documental para questionar a abordagem neoliberal na educação e defender uma revisão da BNCC que leve em consideração as realidades socioeducativas do país. O estudo ressalta que o Plano Nacional de Educação de 2014, que envolveu a criação da BNCC, ainda não atendeu às demandas de formação crítica e contextualizada, fundamentais para a participação dos alunos na sociedade. Couto enfatiza a importância de uma educação que vá além da aprendizagem simples, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre as desigualdades sociais reproduzidas pelo sistema educacional. O texto apresenta críticas em relação à falta de conexão entre os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as práticas pedagógicas distintas para uma educação transformadora. Além disso, sugere-se uma maior atenção à diversidade regional e a realização de ajustes para aprimoramento, não apenas a compreensão geográfica dos alunos, mas suas habilidades de interpretação e transformação do ambiente em que vivem.

Quadro 5. Descrição das pesquisas analisadas: Currículo Nacional

Descrição das pesquisas analisadas: Currículo Nacional Palavras-Chave: Currículo Nacional			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
1	Construção social do currículo	Ivo F. Goodson 1997	Livro
2	Currículo Escolar: dimensões Pedagógicas e Políticas	Ilma Vieira do Nascimento Lélia Cristina Silveira de Moraes Maria Núbia Barbosa Bonfim 2010	Livro
3	Ensino Médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo	Alaim Souza Neto 2019	Artigo
4	Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil repercussões da BNCCEM	Samilla Nayara dos Santos Pinto Savana Diniz Gomes Melo 2021	Artigo
5	O Currículo em tempos de obscurantismo beligerante	Newton Duarte 2018	Artigo
6	Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: perspectiva de Currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências	Julia Malanchen Sílvia Alves dos Santos 2020	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

1. O livro *A Construção Social do Currículo* de Ivor F. Goodson apresenta uma seleção de textos do autor sobre a evolução do currículo escolar, com foco em suas dimensões históricas e sociais. Goodson, um famoso professor da

Universidade de Western Ontario, no Canadá, explorou a história social, os padrões de estabilidade e mudança das disciplinas escolares e desenvolveu uma teoria da forma curricular. Com base numa abordagem histórica o trabalho discute o impacto das forças sociais e políticas na definição do conhecimento educacional e na legitimação de determinados conhecimentos e competências ao longo do tempo. Utilizando uma abordagem qualitativa, este estudo contribui para a compreensão de como as políticas curriculares refletem e reproduzem ideologias dominantes, apontando para a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade no conhecimento e na prática. A filosofia educacional defendida por Goodson enfatiza a análise crítica das condições sob as quais o currículo é desenvolvido e implementado, enfatizando o seu potencial para contribuir para uma educação mais equitativa e inclusiva.

2. O livro *Currículo Escolar: Dimensões Pedagógicas e Políticas*, escrito por Ilma Vieira do Nascimento, Lélia Cristina Silveira de Moraes e Maria Núbia Barbosa Bonfim, é uma compilação de estudos sobre as complexidades do currículo escolar, explorando suas dimensões políticas e pedagógicas no contexto brasileiro. Visando a Reforma do Ensino Médio e profissional, o texto discute como o currículo é afetado pelas dinâmicas globais e locais, refletindo sobre a necessidade da educação preparar os alunos para as exigências do mercado de trabalho contemporâneo, sem desconsiderar a formação crítica e humanística. Utilizando métodos que incluem pesquisa bibliográfica e documental, bem como estudos de caso, os autores discutem conceitos como interdisciplinaridade, contextualização e competências educacionais, apontando para os desafios do desenvolvimento de currículos que atendam às necessidades sociais e econômicas, bem como aos ideais educacionais emancipatórios. Este livro contribui para o debate sobre a política educacional brasileira, destacando a tensão entre a exigência de qualificação profissional e a promoção de uma educação integral que valorize o conhecimento crítico e a formação para a cidadania.

3. O ensaio “Tensões engendradas em torno do currículo” examina as políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. O autor, Alaim Souza Neto, analisa a Reforma do Ensino Médio e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto explora disputas curriculares e políticas relacionadas ao desenvolvimento humano dentro de uma análise documental das políticas curriculares brasileiras entre 2016 e 2018. Argumenta sobre os interesses

subjacentes à imposição da BNCC sem construção democrática e discute os possíveis impactos que essas tensões podem trazer para o Ensino Médio, incluindo a educação sendo objetivada como uma mercadoria.

4. O artigo “Mudanças na política curricular do Ensino Médio brasileiro: o impacto da BNCC no currículo mineiro”, de Samilla Nayara dos Santos Pinto e Savana Diniz Gomes Melo, analisa a política curricular brasileira para o Ensino Médio entre 1990 e 2018, com foco na implementação do currículo em Minas Gerais, nas redes estaduais. O estudo, baseado em análise bibliográfica e documental, explora o impacto da Lei 13.415/2017 e da Fundação Nacional Comum Curricular na formação crítica e na adequação de conteúdos, criticando o direcionamento das políticas educacionais no sentido da mercantilização e privatização do Ensino Médio. O artigo defende que as mudanças propostas focam em um ensino que carece de consciência crítica e enfatiza competências e habilidades em detrimento de conhecimentos mais abrangentes e críticos. Tem havido uma forte tendência à privatização através de parcerias com o setor privado e gestão privada de escolas públicas, especialmente no estado de Minas Gerais sob o governo de Romeu Zema.

5. No artigo "O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante" de Newton Duarte, publicado na Revista Espaço do Currículo, o autor analisa a influência do obscurantismo beligerante nos debates sobre currículo no Brasil, marcados por um ambiente de confronto emocional que prejudica análises profundas da construção de currículos escolares. Duarte identifica o movimento Escola Sem Partido como um exemplo desse obscurantismo, argumentando que seu objetivo é submeter a educação a concepções ideológicas conservadoras e preconceituosas, além de criticar a mercantilização da educação. O artigo propõe a construção de currículos que resistam ao obscurantismo, promovendo a liberdade e uma educação que desenvolva plenamente as potencialidades dos alunos e enriqueça suas necessidades culturais. Duarte defende um currículo democrático que não seja ditado por pressões reacionárias ou mercadológicas, contribuindo para debates sobre políticas educacionais voltadas para a promoção de uma educação pública universal, laica e gratuita que valorize o conhecimento científico, artístico e filosófico.

6. Julia Malanchen e Silvia Alves dos Santos, em seu artigo "Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva curricular a partir da pedagogia histórico-crítica versus base nacional comum curricular e pedagogia das competências", examinam as reformas curriculares em curso no Ensino Médio no Brasil, com foco

na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro da pedagogia de competências. Por meio de análise bibliográfica e documental, criticam o raciocínio instrumental e utilitário da BNCC como reflexo da lógica capitalista; assim, os autores sugerem a pedagogia histórico-crítica como uma contraopção apoiada no materialismo histórico dialético. A primeira abordagem enfatiza a formação que possibilitará a liberdade humana, em oposição à formação técnica e comercializada promovida pela BNCC. O artigo defende que é essencial resistir e lutar contra currículos baseados em competências que ignoram a componente crítica e tendem a promover injustiças sociais.

Quadro 6. Descrição das pesquisas analisadas: Currículo em Minas Gerais

Descrição das pesquisas analisadas: Currículo em Minas Gerais			
Palavras-Chave: Currículo em Minas Gerais			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
1.	Norteamentos e encaminhamentos de políticas educacionais para o Ensino Médio e suas expressões em Ituiutaba, MG (1988-2019)	Lara Ribeiro Franco 2019	Dissertação
2.	BNCCEM no Currículo Mineiro	Samilla Nayara dos Santos Pinto Savana Diniz Gomes Melo 2021	Artigo
3.	A Reforma Curricular do Governo Aécio Neves as disputas e aproximações no interior das Escolas	Mara Rúbia Alves Marques Anízio Bragança Júnior 2012	Artigo
4.	A política pública educacional de Minas Gerais para o Ensino Médio: uma análise na perspectiva histórica	Ricardo Baratella 2023	Artigo
5.	Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais: Políticas e Processos	Savana Diniz Gomes Melo e Adriana Duarte (2013)	Artigo

Continua.

Descrição das pesquisas analisadas: Currículo em Minas Gerais Palavras-Chave: Currículo em Minas Gerais - Continuação			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
6.	O Estado e as Políticas Educacionais do Governo Aécio Neves de 2003 a 2010	Anízio Bragança Júnior 2011	Dissertação
7.	O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais	Heyde Ferreira Gomes 2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

1. A análise da dissertação intitulada “Instruções e instruções sobre política educacional para o Ensino Médio e suas representações em Ituiutaba, MG (1988-2019)”, elaborado por Lara Ribeiro Franco como parte da dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, revela um estudo detalhado das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio de Ituiutaba – MG, no período de 1988 a 2019. Este estudo se insere na linha de pesquisa intitulada Educação Básica: Fundamentos e Planejamento e Abordagem das Políticas Educacionais feitas para o Ensino Médio no Brasil. Os objetivos específicos incluem apresentar os marcos educacionais e jurídicos contemporâneos, compreender as políticas implementadas para o Ensino Médio, destacar as reformas do Ensino Médio e a BNCC e identificar o desenvolvimento desta etapa da Educação Básica, seus objetivos e desafios. em Ituiutaba. O estudo recorre a um amplo conjunto de referências jurídicas e teóricas, recorrendo a uma abordagem bibliográfica e documental para analisar legislação, documentos oficiais e documentos afins. O autor aplica uma perspectiva analítica para compreender as políticas de ensino secundário no contexto específico da cidade. A coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos declarados e as abordagens metodológicas garantem a coerência da pesquisa. O conceito de educação adotado enfatiza o seu caráter de direito fundamental e a sua importância para o desenvolvimento integral do indivíduo. O estudo pretende contribuir para a Educação Básica na medida que

fornece ideias para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio em Ituiutaba – MG e podem servir de referência para outras localidades que enfrentam desafios semelhantes.

2. O artigo intitulado “BNCCEM no Currículo Mineiro” da autora Lara Ribeiro Franco (2019) tem por objetivo analisar a política curricular nacional do Ensino Médio no período de 1990 a 2018 e sua representação na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A partir de pesquisas bibliográficas e documentais, como a Lei n. 13.415/2017, a Base Curricular deste nível de ensino e o Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais aprovados no final de 2020, buscou-se analisar o conceito e o significado da Reforma do Ensino Médio no país e no estado de Minas Gerais. As reflexões deste estudo mostram que a nova estrutura voltada para a etapa final da Educação Básica convergiu para uma educação que não tem significado relevante e se concentra na aplicabilidade dos conteúdos, a partir de um rol de habilidades e competências. A discussão sobre a flexibilidade é retomada na definição dos planos de formação, destacando o empreendedorismo como elemento-chave na satisfação das necessidades econômicas. Para finalizar, são feitas duras críticas ao governo, no que tange a tendência à privatização do ensino secundário, através de parcerias com o setor privado para fornecer essas vias e a possibilidade de criação de escolas públicas de gestão privada.

3. O estudo “A Reforma Curricular do Governo Aécio Neves As Disputas e aproximações no Interior das Escolas” examina a reforma curricular do Ensino Médio em Minas Gerais sob o mandato do governo Aécio Neves (2003-2010), com foco na introdução da Base Curricular Comum (CBC) em duzentas escolas piloto e na reestruturação do currículo para permitir diferentes configurações na sala de aula. Dividido em três partes, o texto analisa os fundamentos políticos e sociais que sustentam a reforma, detalha a sua implementação nas instituições educativas e considera a avaliação das mudanças dos intervenientes escolares. Destaca-se a ênfase no desempenho dos alunos nas avaliações como indicador da qualidade da educação, refletindo uma abordagem neoliberal que busca otimizá-la por meio de intervenções gerenciais e regulatórias. Apesar da ênfase nos resultados estatísticos e na educação orientada para o mercado nos documentos oficiais, a implementação da reforma enfrenta desafios como a falta de coerência entre programas e dificuldades na participação de especialistas escolares. Este estudo adota abordagem documental, utilizando análise de documentos oficiais, relatórios

governamentais, entrevistas e observação participante, e é de natureza qualitativa com procedimentos analíticos de conteúdo. O autor tem uma visão crítica da ênfase nos resultados dos alunos e do impacto das políticas neoliberais na educação. Emerge a coerência entre o problema proposto e os objetivos da pesquisa, permitindo uma análise aprofundada da reforma curricular.

4. O estudo intitulado "Análise da Política Pública Educacional para o Ensino Médio em Minas Gerais: uma perspectiva histórica" desenvolvido por Baratella (ano) e colaboradores, investiga a evolução das políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio no estado de Minas Gerais. São analisadas as transformações ocorridas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Brasil (1996), a introdução do programa "Projeto Escolas-Referência", a iniciativa "Reinventando o Ensino Médio" e a adoção do "Currículo Referência" conforme a Lei 13.415/2017 (Minas Gerais, 2021). A metodologia empregada na pesquisa é analítico-descritiva, baseada na análise de documentos oficiais e revisão de literatura especializada, com o intuito de avaliar os impactos dessas políticas na qualidade do ensino e na redução da evasão escolar. O trabalho utiliza como embasamento teórico a LDB, o Currículo Básico Comum (CBC) e teóricos como Oliveira e Azevedo apresentam uma postura crítica em relação às políticas públicas educacionais e destacando a importância de uma reflexão aprofundada sobre seus resultados e desafios. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa oferece *insights* relevantes para o debate acerca das políticas educacionais, salientando a urgência de estratégias mais inclusivas e eficazes para o Ensino Médio, com potencial para elevar a qualidade da Educação Básica no estado de Minas Gerais.

5. No artigo "Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais: Políticas e Processos" de Savana Diniz Gomes Melo e Adriana Duarte (2013) é realizada uma investigação sobre as políticas e processos relacionados ao Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, com ênfase nas reformas político-pedagógicas nessa etapa da Educação Básica. A autora examina as diferenças entre as políticas educacionais em nível nacional e estadual, ressaltando a autonomia e especificidade das ações em Minas Gerais, que se alinham, mas se antecipam, às diretrizes federais. O referencial teórico empregado inclui contribuições de autores como Ferretti (2003) e Kuenzer (1999) que discutem a Reforma do Ensino Médio e suas implicações. Quanto à metodologia, adota-se uma abordagem crítica, realizando uma pesquisa qualitativa com análise documental e bibliográfica. Os objetivos específicos

envolvem a compreensão das políticas educacionais para o Ensino Médio, a identificação das diferenças entre as políticas nacional e estadual, e a análise das possíveis contribuições para a Educação Básica. A concepção de educação permeia a busca pela equidade social e qualidade do ensino em busca de contribuições como: insights relevantes para a melhoria do Ensino Médio e a promoção de uma educação mais igualitária, em busca de um avanço no debate sobre políticas educacionais no contexto brasileiro.

6. O estudo “O Estado e a Política Educacional do Governo de Aécio Neves 2003-2010”, (Anízio Bragança Júnior, 2011) tem como foco a Reforma do Ensino Médio no estado de Minas Gerais, enfatizando os objetivos educacionais e as mudanças realizadas. O pesquisador faz uma análise documental da metamorfose do país, dos modelos educacionais e das políticas públicas como base teórica. O tema desta investigação de nível de mestrado é a reformulação do currículo do Ensino Médio, cujos objetivos específicos são conhecer a implementação da reforma, compreender as perspectivas dos intervenientes e avaliar o desenvolvimento do sistema educativo. O autor assume um ponto de vista crítico e adota uma abordagem qualitativa, que inclui a análise de documentos oficiais e a realização de entrevistas. O estudo aponta a continuidade entre o problema considerado, os objetivos traçados e os métodos utilizados, todos visando identificar mudanças no ensino secundário. Em relação ao conceito de educação, destaca-se a urgente necessidade de reflexão e adaptação às novas demandas sociais correlatas. As possíveis contribuições para a Educação Básica são: posições significativas na implementação de reformas curriculares e na melhoria da formação de professores.

7. A dissertação intitulada "O Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais" a autora Heyde Ferreira Gomes (2019) examina como o novo Ensino Médio foi implementado na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, com ênfase nas práticas de ensino e avaliação dos professores no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral. Embasando-se em autores como Freire, Moll e Gadotti para definir o conceito de Educação Integral, o estudo objetiva observar as práticas de ensino e aprendizagem e avaliação dos professores. Como métodos de pesquisa, o autor utiliza uma abordagem sócio-histórica, usando questionários e observação de participantes. Isso demonstra a coerência entre o problema investigado e os objetivos estabelecidos. A concepção de educação apresentada na pesquisa enfatiza o fato de que o processo educativo é um todo, oferecendo

possíveis contribuições para a Educação Básica, particularmente no que diz respeito às ideias sobre os métodos de ensino em tempo integral.

Quadro 7. Descrição das pesquisas analisadas: Geografia Escolar

Descrição das pesquisas analisadas: Geografia Escolar			
Palavras-Chave: Geografia Escolar			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
1.	A Geografia escolar referencial para interpretação do vivido?	Viviane Cristina de Paula 2017	Dissertação
2.	Novo Ensino Médio, livro didático e ensino de Geografia	Rosana Soares de Lacerda Marília Luiza Peluso 2023	Artigo
3.	Repensando a Geografia Escolar para o século XXI	José Willian Vesentini 2009	Livro
4.	Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma Leitura a partir do PCN para Ensino Médio	Hugo Heleno Camilo Costa Alice Casimiro Lopes 2009	Artigo
5.	Professores de Geografia do Ensino Médio: formação e práticas pedagógicas	Hanneli Souza Almeida Santos Benedito Gonçalves Eugenio 2023	Artigo
6.	O ensino de Geografia na escola	Lana de Souza Cavalcanti 2012	Livro
7.	Temas de Geografia na escola básica	Lana de Souza Cavalcanti 2016	Livro

Continua.

Descrição das pesquisas analisadas: Geografia Escolar Palavras-Chave: Geografia Escolar - continuação			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
8.	Geografia Escolar: Contextualizando a sala de aula	Sônia Castellar Jerusa Vilhena 2009	Livro
9.	Para uma Geografia crítica na escola	José Willian Vesentini 2008	Livro
10.	Percurso teórico- metodológicos e práticos da Geografia escolar	Denis Richter Lorena Francisco de Souza Priscylla Karoline de Menezes (org) 2022	Livro
11.	Os pressupostos da avaliação e a produção de currículos na escola: reflexões a partir da Geografia	Daniel Luiz Stefenon Sonia Maria Vanzella Castellar 2020	Artigo
12.	Educação geográfica: teorias e práticas docentes	Sonia Maria Vanzella Castellar (org) 2005	Livro

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

1. Na dissertação intitulada “A Geografia escolar referencial para interpretação do vivido?” a autora Viviane Cristina de Paula, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais em 2017, examina como as práticas pedagógicas do ensino de Geografia estão relacionadas às experiências vivenciadas pelos alunos. O foco do estudo é a Geografia como uma ferramenta para interpretar o espaço em que as pessoas vivem, usando uma abordagem qualitativa que inclui entrevistas e observações em sala de aula. O objetivo específico é encontrar e estudar como o ensino de Geografia pode incorporar as experiências pessoais dos alunos para enriquecer o processo educacional. O foco neste estudo é a

compreensão local do espaço geográfico. Baseado nas teorias socioconstrutivistas, o referencial teórico se baseia nas contribuições de Vygotsky, que enfatizam a importância das interações sociais e culturais na aprendizagem. A abordagem é qualitativa exploratória e inclui entrevistas com um professor de Geografia e perguntas diretas às práticas pedagógicas. A autora critica a abordagem tradicional que separa o conteúdo geográfico da vida real dos alunos, defendendo uma abordagem mais integrada e palpável. O problema proposto é consistente com os métodos de pesquisa, o que permite uma investigação aprofundada das práticas pedagógicas relacionadas à teoria apresentada. Os métodos visam conectar o conhecimento acadêmico à vida dos alunos para promover uma aprendizagem significativa e relevante. As contribuições para a Educação Básica apresentam estratégias que tornam o ensino de Geografia mais relevante e atraente, promovendo a compreensão e análise crítica do espaço em que os alunos vivem.

2. O artigo "Novo Ensino Médio, Livro Didático e Ensino de Geografia", escrito por Rosana Soares de Lacerda e Marília Luiza Peluso, examina como o ensino de Geografia no Brasil será impactado pela introdução do Novo Ensino Médio (NEM) em 2022. Uma pesquisa qualitativa exploratória coleta as opiniões de professores e alunos no Piauí por meio de questionários. Isso revela problemas para se ajustar ao novo formato curricular interdisciplinar e à falta de livros didáticos. A análise é baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na literatura sobre reformas educacionais. Destacamos que os materiais didáticos são muito simplificados e confusos, o que torna difícil distinguir disciplinas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os resultados mostram que para garantir uma educação geográfica crítica e eficaz, os materiais didáticos e o NEM precisam ser revisados imediatamente.

3. O livro do Professor Vesentini, publicado em 2009, oferece uma contribuição significativa para o exame da importância do ensino da Geografia e do próprio campo das ciências geográficas. O autor esclarece fatores críticos que levam a uma reconsideração de sua relevância e implicações futuras no ambiente educacional. O livro está organizado em três seções: um prefácio, uma seção de perguntas frequentes feitas ao autor (FAQs) e considerações finais. O autor começa oferecendo uma introdução que serve de defesa ao ensino de Geografia e de outras disciplinas, ao mesmo tempo em que critica as mudanças ocorridas nas escolas nos últimos anos, especialmente no estado de São Paulo. O foco está na desvalorização

de disciplinas consideradas de “apoio” por natureza. O autor estabelece uma comparação entre as mudanças na educação no Brasil e nos Estados Unidos durante o governo Bush, evidenciando preocupações com políticas educacionais vinculadas aos interesses do Banco Mundial e à aprovação automática. No capítulo intitulado “A Escola para o Século 21”, Vesentini realiza um exame histórico do sistema escolar, traçando conexões entre as mudanças econômicas, políticas e tecnológicas e as mudanças resultantes na educação, particularmente em relação à integração dos alunos no mercado de trabalho. . Passando para o terceiro capítulo, “Ensinando Geografia na Escola do Século 21”, o autor destaca a importância crescente da Geografia em países como os Estados Unidos e o Japão, ao mesmo tempo que destaca os desafios enfrentados pela disciplina na França, incluindo questões de concorrência. entre geógrafos e equívocos sobre o valor do ensino de Geografia. Vesentini explora ainda o interesse renovado pela Geografia devido a preocupações ambientais, comerciais e militares, enfatizando a importância de compreender as escalas geográficas para obter uma compreensão abrangente do mundo. O livro termina com uma seção dedicada às perguntas mais frequentes, oferecendo *insights* adicionais sobre os assuntos discutidos.

4. Uma análise documental dos parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio é apresentada no artigo "Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma leitura a partir do PCN para o Ensino Médio" de Hugo Heleno Camilo Costa e Alice Casimiro Lopes (2009). O artigo concentra-se na integração curricular e na disciplinaridade da Geografia. O objetivo do estudo é examinar como o documento aborda as competências e disciplinas escolares, descobrir quanto a interdisciplinaridade é relevante para a integração da disciplina geográfica no currículo e identificar as contribuições para a Educação Básica. A interdisciplinaridade, as competências, a educação geográfica e o currículo estão incluídos no referencial teórico. A abordagem é crítica e reflexiva. As partes curriculares são examinadas e analisadas de forma sistemática por meio de pesquisa documental que inclui leitura cuidadosa, identificação de padrões e tendências e interpretação dos dados. Há coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e a maneira como a pesquisa foi realizada, o que permitiu uma análise abrangente e contextualizada. A concepção de educação subjacente pode ajudar a construir práticas pedagógicas mais integradas e significativas, respeitando a

interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a formação integral dos alunos.

5. O artigo "Professores de Geografia do Ensino Médio: Formação e Práticas Pedagógicas" (Hanneli Souza Almeida Santos e Benedito Gonçalves Eugênio, 2023) concentra-se na análise documental dos currículos escolares de Geografia do Ensino Médio, com ênfase na abordagem de conteúdo e competências. O estudo, orientado por palavras-chave como currículo, Geografia, Ensino Médio, competências e análise documental, tem como objetivo examinar a relação entre os conteúdos específicos de Geografia e as competências sugeridas, encontrar uma abordagem interdisciplinar para o currículo e analisar as possíveis contribuições à prática pedagógica. O teórico referencial incorpora conceitos sobre competências, educação geográfica, interdisciplinaridade e currículo. Para identificar padrões e tendências, a abordagem utiliza uma atitude crítica e reflexiva, incluindo uma análise minuciosa dos documentos do currículo. A pesquisa documental envolve a leitura cuidadosa dos artigos, a classificação dos dados e a interpretação com base em referenciais teóricos. Existe uma harmonia entre o problema de pesquisa, os objetivos sugeridos e os métodos empregados, o que permite uma análise abrangente e contextualizada. A concepção de educação subjacente enfatiza a formação integral dos alunos, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Isso pode ajudar a melhorar os currículos de Geografia do Ensino Médio, promovendo uma abordagem mais integrada e significativa para os conteúdos geográficos.

6. O livro "Ensino de Geografia na escola", da autora Lana de Souza Cavalcanti (2012) analisa o ensino de Geografia na escola, com ênfase em aspectos pedagógicos e didáticos. No livro, o construtivismo, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky e conceitos de autores como Leff, Pontuschka, Paganelli e Cacete foram usados como base teórica. A autora abordou a variedade de políticas e programas públicos governamentais na década 1990 que se relacionam ao ensino de Geografia. Esclarecem, ainda, que essas políticas e programas visavam orientar e qualificar o ensino de Geografia nas escolas brasileiras, encorajar a formação de cidadãos críticos e participativos e incentivar a utilização de abordagens inovadoras e contextualizadas no processo de aprendizagem.

7. O livro "Temas da Geografia na Educação Básica", da autora Lana de Souza Cavalcanti (2016), discute a relação entre a formação conceitual e a vida

cotidiana, apontando o mérito desta como base para o ensino. A obra incentiva a integração entre práticas e didáticas em sala de aula, enfatizando a autonomia intelectual e operacional dos educadores. Destaca-se o papel do professor como mediador do conhecimento, ajudando os alunos a entender a Geografia e a desenvolver novas perspectivas sobre o mundo. O livro aborda a relevância dos assuntos para a construção do conhecimento geográfico, salientando que a produção social faz parte da realidade dos estudantes.

8. O livro "Geografia Escolar: Contextualizando a sala de aula", organizado por Sonia Maria Vanzella Castellar e Jerusa Vilhena de Moraes, reúne reflexões e discussões da comunidade geográfica dedicada à didática da Geografia com um toque contemporâneo. Essas conversas abordaram os problemas de ensino da Geografia que estão sendo discutidos atualmente. Os pesquisadores levam em consideração diferentes abordagens e métodos de ensino, bem como o papel do método geográfico na educação. A abordagem moderna dessas reflexões enfatiza que as práticas de ensino devem ser constantemente atualizadas e adaptadas para atender às necessidades e desafios da educação geográfica. Isso ajudará a promover uma educação mais significativa e contextualizada para os alunos.

9. No livro "Para uma Geografia Crítica na Escola" José Willian Vesentini (2008) critica o tradicionalismo no ensino de Geografia e considera necessário promover uma abordagem escolar mais indagadora e cidadã, valorizar o pensamento crítico e a atualização dos conteúdos geográficos, formar cidadãos conscientes e engajados e introduzir temas pertinentes como geopolítica e gênero. A abordagem crítica da Geografia no ensino é essencial para estimular o pensamento questionador, incentivar o envolvimento dos alunos e abordar problemas que são ignorados. O objetivo do livro é transformar o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e médio, promovendo métodos pedagógicos inovadores e comprometidos com uma educação reflexiva e participativa. O autor defende uma perspectiva educacional que prioriza o pensamento crítico, o envolvimento dos alunos e a inclusão de temas atuais com o objetivo de formar indivíduos capazes de compreender e enfrentar de forma crítica e informada os desafios do mundo moderno, a fim de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

10. No livro "Percurso teórico-metodológicos e práticos da Geografia escolar", os textos se concentram no processo de planejamento e organização do ensino de Geografia Escolar, com ênfase na educação e nas práticas pedagógicas.

A análise dos conhecimentos dos professores necessários para o ensino de Geografia Escolar, a investigação da relação entre teoria e prática na formação de professores e a criação de métodos para promover o aprendizado significativo dos alunos são todos os elementos do estudo. O autor conduz uma pesquisa qualitativa utilizando análises documentais e estudos de caso. O estudo apresenta uma visão da educação que enfatiza que a educação é um processo dinâmico e transformador que requer a aplicação de teoria e prática para alcançar o desenvolvimento completo dos alunos. A promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas que atendam às necessidades dos alunos no contexto da Educação Básica é um exemplo de como a Educação Básica pode melhorar.

11. Daniel Luiz Stefenon e Sonia Maria Vanzella Castellar (2020) escreveram um artigo chamado "Os pressupostos da avaliação e a produção de currículos na escola: reflexões a partir da Geografia", que examina como os processos de avaliação afetam as práticas curriculares escolares com o objetivo de promover uma educação mais justa e eficaz. Uma tese de doutorado que examina a recontextualização dos saberes geográficos e sua relação com as desigualdades educacionais é a base da pesquisa qualitativa. A tese inclui dados e uma revisão da literatura existente: discussão sobre como os padrões de avaliação relativos à estrutura do currículo e como as expectativas sociais relacionadas às decisões pedagógicas dos professores. O referencial teórico, baseado nas obras de François Dubet e Michael Young, examina os saberes escolares em relação às contradições sociais. A análise de documentos e dados empíricos, como observações em escolas e entrevistas com professores, são parte da abordagem. O posicionamento dos autores, pois sugeriu uma avaliação que combina várias formas de comunicação e linguagem, com ênfase na equidade e na apreciação das diferenças. O estudo é qualitativo e utiliza métodos que permitem explorar a complexidade das interações entre avaliação, currículo e equidade educacional. Está em conformidade com uma concepção de educação que permite e valoriza as diferenças, com o objetivo de diminuir as disparidades de acesso ao conhecimento. As propostas de avaliação e práticas curriculares que promovem a equidade educacional e atendem às necessidades locais estão entre as contribuições para a Educação Básica.

12. O livro "Educação geográfica: teorias e práticas docentes", organizado por Sonia Castellar e publicado pela Editora Contexto em 2005, constitui uma contribuição significativa para o campo da educação geográfica, destacando-se por

sua abordagem construtivista na formação de professores e nas práticas pedagógicas em Geografia. A obra compila estudos de autores vinculados a renomadas universidades brasileiras, explorando métodos inovadores de ensino e aprendizagem que integram as experiências e percepções dos alunos para promover uma compreensão mais profunda e contextualizada do espaço geográfico. Enfatiza a importância de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural dos estudantes e fomentem o engajamento, o livro serve como um recurso valioso para educadores que buscam aprimorar suas práticas docentes e contribuir para uma educação geográfica mais relevante e significativa. Esta publicação, parte da Coleção Novas Abordagens da GEOUSP, oferece *insights* essenciais para o desenvolvimento de um currículo de Geografia que seja ao mesmo tempo informativo e transformador.

Quadro 8. Descrição das pesquisas analisadas: Geografia Escolar

Descrição das pesquisas analisadas: Geografia Escolar			
Palavras-chave: Ensino de Geografia e Minas Gerais			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
1.	A Carência de conteúdos de Geociências no currículo básico comum de Geografia do Ensino Fundamental em Minas Gerais	Celso Dal Ré Carneiro Vlander Verdade Signoretti 2008	Artigo
2.	Reestruturação dos currículos em Minas Gerais: reflexões acerca do CBC de Geografia para o Ensino Médio	Alessandra Bernardes Faria Campos 2010	Artigo
3.	A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889	Eduardo Jose Pereira Maia 2014	Tese
4.	Reinventando o Ensino Médio: compromisso com a formação técnica e/ou cidadã?	Sandra de Castro de Azevedo Vinícius Arcanjo Monteiro 2014	Artigo

Continua.

Descrição das pesquisas analisadas: Geografia Escolar			
Palavras-chave: Ensino de Geografia e Minas Gerais - Continuação			
Nº	Título	Autoria/Ano	Tipo
5.	Cidadania nos currículos oficiais da Geografia Escolar em Minas Gerais pós Ditadura Militar	Naiemer Ribeiro de Carvalho 2021	Artigo
6.	O ensino de Geografia em tempos de pandemia: reflexões sobre o trabalho docente	Jacks Richard de Paulo; Stela Maris Mendes Siqueira Araújo; Daniela de Oliveira Pereira; Priscila Oliveira. 2022	Artigo
7.	A elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais e a participação dos professores de Geografia	Sandra de Castro de Azevedo André de Paula Silva 2024	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

1. No artigo “A Carência de conteúdos de Geociências no currículo básico comum de Geografia do Ensino Fundamental em Minas Gerais” os autores Carneiro et all (2008) examinam a falta de material sobre geociências no programa de Geografia do Ensino Fundamental de Minas Gerais. O estudo dá ênfase a ausência de conteúdo geológico no Currículo Básico Comum com o objetivo de ensinar alunos a serem críticos e cidadãos em relação aos problemas da natureza. O referencial teórico utilizado no artigo discute a importância de ensinar Geografia. Os autores destacam a falta de coerência entre o problema identificado e os objetivos propostos, utilizando uma abordagem documental como metodologia. A necessidade de atualizar o currículo para atender às necessidades modernas é destacada na concepção de educação. A melhoria do ensino de Geografia e a criação de cidadãos mais reflexivos e comprometidos são algumas das possibilidades para melhorias na Educação Básica.

2. No texto “Reestruturação dos currículos em Minas Gerais: reflexões acerca do CBC de Geografia para o Ensino Médio” a autora da pesquisa de doutorado em educação, Alessandra Bernardes Faria Campos (2010) examina a reorganização do currículo do estado de Minas Gerais, com ênfase no CBC de Geografia no Ensino Médio. Baseado em conceitos de políticas educacionais, teorias críticas da educação e conceitos do currículo, o objetivo do estudo é examinar como o CBC é

implementado e como isso afeta o ensino de Geografia. A análise documental de documentos oficiais como o CBC e o Novo Plano Curricular é feita utilizando o referencial teórico como parte da metodologia qualitativa utilizada. O objetivo é obter uma compreensão das mudanças no currículo, a lógica do CBC e como essas mudanças impactam a prática pedagógica dos professores de Geografia. O objetivo da coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e os procedimentos é obter uma melhor compreensão das mudanças no currículo. A escola é vista como um lugar de resistência e reflexão, promovendo uma educação crítica e comprometida com a transformação social.

3. O estudo examina a história da Geografia escolar na Província de Minas Gerais de 1854 a 1889. O objetivo do estudo, que se enquadra no nível de doutorado, é analisar como o ensino de Geografia foi desenvolvido e consolidado nas escolas da região acima mencionada. A análise da origem dos conhecimentos escolares, a investigação dos objetivos das disciplinas escolares e a compreensão de como as disciplinas de Geografia funcionam neste contexto histórico estão entre os objetivos específicos. Autores como André Chervel e Goodson discutiram a importância da cultura escolar e a evolução das matérias escolares no referencial teórico adotado. Como metodologia, o autor usa uma abordagem documental. As fontes de pesquisa do autor incluem legislações imperiais e provinciais, manuais didáticos, jornais da época e exames escolares. O objetivo do texto é obter uma análise abrangente da Geografia escolar de Minas Gerais e enfatizar sua relevância no contexto da história da educação brasileira. A pesquisa é do tipo exploratória e usa procedimentos de análise documental a fim de encontrar coerência entre o problema, os objetivos definidos e os métodos utilizados. A perspectiva educacional apresentada no estudo considera a Geografia escolar como um componente essencial na formação dos alunos e na construção do seu conhecimento geográfico na sociedade.

4. A pesquisa de Sandra de Castro de Azevedo e Vinícius Arcanjo Monteiro (2014) examina a reinvenção do Ensino Médio e seu relacionamento com a educação técnica. O foco do estudo é o Projeto Reinventando o Ensino Médio, que foi implementado em escolas estaduais de Minas Gerais. O objetivo do trabalho de doutorado é avaliar a eficiência e o impacto desse projeto na formação dos alunos. Os objetivos específicos incluem avaliar como a proposta do projeto se relaciona com o mundo escolar e avaliar as opiniões de gestores, professores e alunos

envolvidos. O referencial teórico inclui ideias sobre políticas educacionais, cultura empreendedora, desafios do mercado de trabalho e a importância da qualificação técnica. Ao utilizar a metodologia, o autor utiliza uma abordagem crítica com o objetivo de compreender as razões e padrões das ações de governo no campo educacional. O tipo de pesquisa é documental, incluindo análise de dados quantitativos, depoimentos e relatórios. O processo de pesquisa inclui a coleta e análise de informações sobre a execução do projeto e a análise dos resultados. Existe coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos pretendidos e os métodos empregados, o que permite uma análise abrangente do assunto. A ideia de educação baseada nessa pesquisa é preparar os alunos para os desafios da sociedade moderna combinando elementos técnicos e cidadãos.

5. No artigo denominado “Cidadania nos Currículos Oficiais da Geografia Escolar em Minas Gerais Pós Ditadura Militar” a autora Naiemer Ribeiro De Carvalho aborda a presença do tema "cidadania" e a atuação da Ditadura Militar nos currículos oficiais de Geografia em Minas Gerais, com o objetivo de investigar a inserção desses temas na construção da cidadania democrática. Embasado na noção de inscrição de Pereira (2015) e em autores como Moraes (1998) e Traverso (2007), o estudo adota uma postura crítica para analisar os currículos, utilizando uma metodologia analítico-descritiva com procedimentos de análise documental. Destaca-se a relevância da formação crítica dos estudantes e da reflexão sobre a história nacional, promovendo valores democráticos na Educação Básica. As contribuições potenciais incluem a revisão e atualização dos currículos de Geografia, visando uma abordagem mais contextualizada e crítica da cidadania e da Ditadura Militar, o que pode fortalecer a formação cidadã dos estudantes e sua compreensão dos princípios democráticos.

6. O estudo examina o uso da tecnologia digital no ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19, com ênfase no ensino de Geografia. O objetivo principal é descobrir como os professores usaram essas tecnologias para melhorar o ensino e a aprendizagem nesse cenário difícil. Os objetivos específicos incluem descobrir como os professores veem os recursos digitais, descobrir os métodos que utilizam e analisar os problemas enfrentados no ERE. Autores como Moran (2015), Tajra (2007) e Teruya (2006) são propostos no referencial teórico a despeito da importância da formação docente, bem como da escolha adequada de recursos tecnológicos e metodologias para o processo de ensino. Para analisar os

dados, o autor utiliza uma abordagem quantitativa e qualitativa, inspirada em Gatti (2010, 2012) e Minayo (2009). O autor usa um questionário semiestruturado online. Existe uma coerência entre o problema de pesquisa e os objetivos propostos, que visam compreender a prática docente no ERE. A concepção de educação do estudo enfatiza a importância da mediação tecnológica para promover a aprendizagem ativa e a conexão de conhecimentos em um contexto de desafio de ensino remoto.

7. A análise documental de uma tese de doutorado em educação é o objetivo da pesquisa. Um parágrafo-texto acadêmico será construído a partir do texto fornecido. O nível de trabalho é de pós-graduação *stricto sensu*, com foco em pesquisas aprofundadas sobre um determinado assunto. O foco do estudo é a participação dos professores de Geografia no processo de criação do Currículo Referência de Minas Gerais. Os objetivos específicos incluem avaliar a influência das políticas educacionais federais, entender os desafios enfrentados no desenvolvimento do currículo em um município específico e avaliar a eficiência da participação dos professores. O referencial teórico aborda temas como formação docente, políticas educacionais, participação democrática e materialismo histórico dialético. O autor utiliza uma metodologia crítica e reflexiva, utilizando a observação dos participantes e a análise de documentos. A pesquisa é qualitativa e tem como objetivo entender as divergências que surgem durante o processo de criação de um currículo. A análise comparativa das habilidades de Geografia, a observação de reuniões municipais e a interpretação de documentos oficiais são os procedimentos de pesquisa. Existe uma coerência entre o problema de pesquisa e os objetivos propostos. Os objetivos propostos investigam os efeitos das políticas educacionais no currículo e a participação dos professores. A concepção de educação adotada é crítica e reflexiva, e visa estimular o envolvimento ativo dos professores na criação do currículo e na formação dos alunos.

A busca sobre o tema proposto neste estudo “Currículo de Geografia no Ensino Médio de Minas Gerais”, permitiu concluir que não obstante a relevância, as pesquisas acadêmicas são incipientes no estado justificando, assim, a elaboração e publicação deste trabalho

3. POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS, ENSINO MÉDIO E GEOGRAFIA ESCOLAR

Para que uma civilização científica seja uma boa civilização, é preciso que o aumento do conhecimento humano seja acompanhado por um aumento de sabedoria, termo eixo que está sendo empregado no sentido de uma concepção justa dos fins da vida, isto é, algo que a ciência não proporciona por si mesma.

(Bertrand Russell)

O Novo Ensino Médio (NEM) – Brasil (2017) representa uma significativa reforma na estrutura curricular dessa etapa de ensino no Brasil, trazendo consigo mudanças para o ensino de Geografia nas escolas. Para compreender melhor essas mudanças e os aportes históricos e normativos que as embasam, fez-se necessário contextualizar o panorama educacional e os documentos legais que delinearão essa transformação. Este capítulo busca contextualizar historicamente as políticas públicas, as diretrizes legais e curriculares nacionais para o Ensino Médio na área de Geografia, com ênfase nas propostas curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise documental será fundamentada nos documentos oficiais do Ministério da Educação, permitindo uma compreensão detalhada das mudanças e continuidades nas orientações curriculares para a Geografia escolar.

3.1 DIRETRIZES E NORMATIVAS EDUCACIONAIS EM NÍVEL NACIONAL

A educação passou por debates e mudanças especialmente no que diz respeito à criação dos currículos para a Educação Básica. Os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 foram um marco na história da educação brasileira e contribuíram para essas mudanças. A maneira como o Estado desempenha a sua função de garantir uma educação de alta qualidade para todos os cidadãos, com foco na promoção da equidade e da inclusão social, mudou muito desde que a Constituição foi promulgada.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 1988).

Ao longo dos anos 1990, durante o processo de redemocratização do país, houve intensos debates e mudanças na educação relacionados à formulação dos currículos para a Educação Básica:

Os conteúdos e as estratégias de aprendizagem, propostos pela reforma curricular na década de 1990, partem de três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, tendo em vista as relações políticas, de trabalho e o mundo simbólico. Incorporaram-se como diretrizes o aprendizado em torno do conhecimento (teórico), do fazer (prático), do viver (socialização) e do ser (autonomia), em que o desenvolvimento integral da pessoa supunha exercitar a liberdade de pensamento, o discernimento, a imaginação e os afetos. De acordo com a reforma curricular, a seleção de conteúdos deveria partir dos eixos histórico-cultural e epistemológico, de modo a submeter o currículo à prova de validade, relevância social e à reconstrução dos procedimentos envolvidos na produção do conhecimento. Desde então estava prevista a Base Nacional Comum de preparação para o prosseguimento dos estudos no sentido de desenvolvimento de competências e habilidades básicas e não no acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos (Fávero e Kapczynski, 2015, p. 36).

As reformas curriculares no Brasil nos últimos anos têm refletido uma busca por adequação às demandas do mercado e às tendências globais, com impactos na valorização das competências, na desvalorização da teoria, no ajuste da escola ao mercado, na desconsideração das realidades locais e em aspectos ideológicos e neoliberais presentes nas políticas educacionais:

(...) as políticas educacionais referentes ao currículo são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo. Nessa perspectiva, tais embates se situam no contexto de mudanças econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a defesa da globalização do capital e da ideologia neoliberal (Malanchen e Santos, 2020, p. 03).

No que diz respeito às legislações educacionais que impactaram diretamente a educação brasileira e foram promulgadas no decorrer das últimas décadas, uma linha do tempo foi estruturada baseando-se na seleção dos documentos que regem os currículos da educação nacional e estadual a nível médio, por meio de leis, resoluções e normativas, na ordem cronológica.

Figura 2. Normativas do Ensino Médio nacional – 1996 à 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN estabeleceu vários princípios e diretrizes que moldaram o sistema educacional do Brasil. A descentralização da administração, o reconhecimento da governança democrática, o aumento do acesso e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis educacionais, incluindo o Ensino Médio, são algumas das mudanças que a lei trouxe.

No que concerne ao currículo do Ensino Médio, a LDBEN (Brasil, 1996) estabeleceu diretrizes para sua organização, destacando a importância de uma formação abrangente e integrada que inclui o desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades socioemocionais, bem como o incentivo à reflexão crítica. “[...] é uma convocação que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores” (BRASIL, 1999, p, 73). Além disso, a lei incentivou os alunos a participarem da vida escolar e da comunidade, de modo a enfatizar a necessidade de uma educação diferenciada para a cidadania.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.¹⁴

O artigo 35, da LDBEN define a estrutura do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com as seguintes características:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Este artigo destaca os objetivos para o Ensino Médio na medida que inclui a consolidação de conhecimentos, a preparação para o trabalho e cidadania e o desenvolvimento pessoal e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. O artigo 36 complementa, detalhando a organização curricular e outras disposições específicas para o Ensino Médio, reforçando a flexibilidade e a integração entre as

¹⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 03/04/2024.

diversas áreas do conhecimento. A implementação dessas diretrizes no Ensino Médio requer uma reconfiguração significativa das práticas pedagógicas e da estrutura curricular das escolas.

Para além disso, foram necessários investimentos consideráveis em infraestrutura e formação docente. Os currículos que antes baseavam-se em uma abordagem uniformizadora e centrada no acúmulo de conteúdo, foram reformulados para proporcionar uma visão mais ampla e abrangente da educação. Isso incluiu os aspectos sociais, culturais e políticos dos estudantes, além dos cognitivos.

Essa mudança de paradigma no currículo, proposta na LDBEN, levou a uma revisão dos objetivos educacionais, conteúdos programáticos e metodologias de ensino. A finalidade era promover uma educação mais contextualizada, significativa e homologada com as demandas da sociedade moderna. As aulas agora abordariam, em tese, temas transversais como educação para a cidadania, direitos humanos, diversidade cultural e sustentabilidade ambiental, entre outros, com o objetivo de fornecer aos alunos uma educação integral e prepará-los para uma participação ativa na vida social e política.

Muitas organizações tiveram dificuldades na implementação de uma proposta curricular em consonância com as diretrizes presentes na LDBEN e que promovesse uma formação integral e diversificada. Isso ocorreu frequentemente devido a falta de recursos financeiros e problemas de gestão escolar.

Com relação ao Ensino Médio, a sua própria estrutura tem sido objeto de críticas, pois é frequentemente dividida em disciplinas sem objetivos comuns. O currículo rígido e a falta de flexibilidade na organização das atividades pedagógicas têm sido vistos como obstáculos para a promoção de uma educação mais relevante e contextualizada para os alunos.

(i) a escassa integração de diferentes tipos de conhecimentos (científicos, sociais, pessoais, metadisciplinares, etc.) na formulação dos conteúdos; (ii) o grau de flexibilidade do plano de atividades, por vezes muito detalhado, fechado e rígido e em outro extremo, pouco detalhado e totalmente aberto; (iii) a visão simplificadora da avaliação entendida ora como uma medição objetiva do grau de entendimento acadêmico dos alunos ora como uma impressão subjetiva sobre as atitudes e o esforço do aluno (Rezende et al, 2004).

A reformulação do currículo do Ensino Médio no Brasil começou com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998. Essas diretrizes visavam adaptar o Ensino Médio às novas demandas sociais e econômicas. O currículo mais flexível e diversificado que foi introduzido pela reforma permitiu que os estados e as escolas tivessem maior autonomia na organização do

currículo. Foi destacada a importância de conectar os conteúdos escolares às necessidades dos alunos, preparando-os para o Ensino Superior, bem como para o mercado de trabalho e para a vida dos cidadãos.

As DCNEM incentivaram a integração de áreas do conhecimento em grandes temas transversais como saúde, meio ambiente e ética, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, bem como elementos curriculares focados na comunicação e na tecnologia.

Em 2000 foram formulados os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que representaram outra referência para a história da educação brasileira. Surgindo como uma resposta aos desafios colocados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, uma vez que a implementação efetiva das diretrizes previstas em lei demandavam instrumentos que orientassem as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Assim os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados, com o objetivo de oferecer subsídios para a construção de currículos mais alinhados às necessidades dos estudantes e às demandas sociais, econômicas e culturais da época:

É indiscutível que as orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.394/96, fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na ênfase sobre a formação de competências e habilidades. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCN, como plano curricular, foi um guia indiscutível na elaboração das propostas, com destaque para o Ensino Médio (Brasil, 2010, p. 412).

Os PCNEM (Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) refletiram os princípios estabelecidos pela LDBEN, enfatizando a necessidade de uma educação voltada para a formação integral dos estudantes, o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional, bem como a valorização da diversidade cultural e o estímulo ao pensamento crítico.

No entanto, a implementação dos PCNEM não ocorreu sem desafios: um dos principais obstáculos enfrentados foi a resistência à mudança por parte da sociedade civil, comunidade acadêmica, movimentos estudantis e representantes da educação como professores e gestores escolares. Além disso, a falta de investimentos adequados em infraestrutura, formação docente e materiais didáticos comprometeu a efetivação das propostas curriculares preconizadas pelos PCNEM.

Ainda, na década de 1990 o Ministério da Educação (MEC) criou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que fornecem diretrizes e princípios para a

elaboração, execução e avaliação dos currículos escolares em todo o Brasil. As DCN's desempenham um papel na organização e qualificação do ensino desde a sua concepção, refletindo as mudanças políticas, sociais e educacionais.

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, nesse conjunto de pesquisas realizadas sobre o tema,³ ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (Moehlecke, 2012).

Em 2004, o Governo Federal reconheceu que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) não foram suficientes para sustentar a reforma na etapa final da Educação Básica. A falta de diálogo e debate entre os legisladores e a comunidade educacional, juntamente com as condições precárias das escolas brasileiras, foram apontadas como fatores que impediram a efetiva implementação dos PCNem e das DCNem nas escolas do país.

Dadas as circunstâncias, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) com o propósito de contribuir para o avanço do processo de reforma no Ensino Médio. As OCEM representaram a concretização de políticas educacionais provenientes do governo federal, com o intuito de orientar um projeto educacional para o Brasil, publicadas no ano de 2006. O contexto histórico da formulação das OCEM's está relacionado a um processo de Reforma do Ensino Médio no Brasil, que teve início com a publicação dos PCNEM e das DCNEM.

Essa reforma foi impulsionada pela necessidade de atualizar e aprimorar as políticas curriculares para o Ensino Médio, buscando adequar a educação às demandas da sociedade contemporânea e às transformações no campo educacional. Os PCNEM, publicados anteriormente, estabeleceram alterações para o Ensino Médio, como a separação entre a formação geral e a formação para o trabalho, a organização do conhecimento escolar a partir de conceitos como integração e contextualização e a introdução da lógica do currículo por competências.

As OCEM's se caracterizaram mais pela contribuição para a prática dos professores do que por lhes oferecer algum conteúdo novo ou específico. Indicaram em vários momentos quais seriam os conteúdos interessantes para se trabalhar no Ensino Médio; também propuseram novas abordagens e em alguns momentos até a supressão de conteúdos supérfluos. A interdisciplinaridade também é muito incentivada, assim como o debate e a busca da controvérsia. (Maia do Bomfim et al, 2013, p16).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) variam em vários aspectos, como a distinção entre formação geral e formação para o trabalho: As OCEM's fizeram uma distinção mais clara entre a educação geral e a educação para o trabalho, como o Ensino Médio e a educação profissional. Isso constitui uma alteração significativa na relação à integração sugerida pelos PCNem.

A estrutura curricular do Ensino Médio no Brasil mudou significativamente devido à política educacional renovada pelo governo federal entre 2004 e 2012. A Lei nº 11.684 de 2008 marcou o caminho para melhorar a educação humanística, exigindo o ensino de áreas como filosofia e sociologia.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), lançado em 2009, visava revitalizar o currículo do Ensino Médio por meio de uma metodologia de ensino mais integrada e contextualizada. O documento orientador do ProEMI foi revisado em 2011 e 2013 já durante o Governo Dilma. Isso modificou as diretrizes para a organização do Ensino Médio. Em sua última versão (2013) o documento considera o currículo em macrocampos com ênfase no eixo "trabalho, ciência, tecnologia e cultura", oferecendo atividades de acordo com os macrocampos, as quais podem ser organizadas em disciplinas ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) desempenhou um papel importante na formulação de políticas educacionais que visavam a Reforma do Ensino Médio no Brasil; em particular, eles promoveram mudanças na estrutura curricular, que eventualmente afetariam as versões atualizadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 –2024 (Lei Federal nº 13.005/2014) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 com o objetivo garantir o direito à Educação Básica pública, gratuita e de qualidade por meio da universalização do ensino como parte de uma política de Estado:

O Plano Nacional da Educação (2001-2010) mostrou o que se renova neste momento, no atual (2011-2020): um percurso controverso, onde permanece a disputa por um projeto societário e de educação que eleve toda população brasileira a outro patamar, de conhecimento e de participação democrática na riqueza social. (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 630).

Ao longo do decênio 2014/2024 a Política Educacional brasileira deveria seguir os padrões, objetivos e planos estabelecidos. No segmento Ensino Médio, o

Plano Nacional de Educação estabeleceu metas importantes para o Ensino Médio. Alguns dos principais são:

Quadro 9 Metas Plano Nacional de Educação 2014 - 2024.

Metas Plano Nacional de Educação 2014 - 2024.	
Metas:	Objetivos:
Meta 3:	Universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016 e, até o final da vigência do PNE, elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.
Meta 4:	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Meta 5:	Todas as crianças devem aprender a ler e escrever até que terminem o terceiro ano do Ensino Fundamental.
Meta 6:	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica.
Meta 7:	Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio.
Meta 9:	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Fonte: Organizado pela autora (2024).

O objetivo destas metas é aumentar a cobertura e a qualidade do Ensino Médio no Brasil, garantindo que mais jovens tenham acesso à educação de qualidade. Para resumir, o PNE apresenta um plano abrangente e ambicioso para reformar o Ensino Médio brasileiro.

No artigo “Plano Nacional da Educação: os desafios para o Ensino Médio” a autora realiza uma análise sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024 e concentra-se nos problemas do Ensino Médio. Eliane Cleide da Silva Czernisz afirma que esta etapa de ensino enfrenta desafios históricos devido à sua concretização, tanto na forma de oferta quanto nas condições reais dos alunos. A discussão enfatiza a importância de uma educação que facilite o acesso e permita que as pessoas permaneçam e concluam o Ensino Médio. De acordo com o texto, é necessário atingir uma “universalização do atendimento escolar até o ano de 2016 para a população de 15 a 17 anos”, o que mostra quanto trabalho é necessário para atingir essas metas. Além disso, o plano promete distribuir recursos significativos, incluindo dez por cento do PIB nacional, para a educação pública. Esses recursos são essenciais para a realização desses objetivos.

Essa reforma deve ser integrada e baseada na ideia de que a educação é um direito universal e um pilar do desenvolvimento social e econômico. A autora pondera que “a busca constante pela educação de alta qualidade para todos exige considerar os impedimentos deste direito na realidade brasileira assim como as medidas fundamentais para garantir este direito” (Czernisz, 2014).

O PNE distribuiu metas para aumentar o acesso ao Ensino Médio e melhorar a qualidade da educação brasileira. A Reforma do Ensino Médio que o governo Dilma Roussef (2011 – 2016) pretendia implementar foi elaborado com o objetivo de modernizar e tornar o Ensino Médio mais relevante para os estudantes do século XXI, oferecendo maior flexibilidade no currículo.

No entanto, na prática as primeiras versões do documento da Base Nacional Comum Curricular receberam críticas substanciais. Os críticos argumentaram que as mudanças sugeridas eram muito técnicas com poucos resultados práticos e poderiam ter esquecido a necessidade de uma formação educacional mais abrangente, que é vital para o desenvolvimento integral do aluno.

Publicada a versão preliminar da BNCC, um intenso e caloroso debate ganhou as páginas dos jornais. Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta;

esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação (Neira et al, 2016, p.6).

Outra crítica estava relacionada à reorganização curricular e à implementação da BNCC de maneira precipitada desconsiderando as diferentes realidades regionais do Brasil. Para estes autores um documento sem as devidas considerações e análises pode aumentar as desigualdades já existentes no sistema educacional. Entidades do campo educacional posicionaram-se contrariamente à proposta, o que fomentou a organização de um grupo da sociedade civil, denominado “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”¹⁵.

A consulta pública marcou a segunda etapa, possibilitando ao cidadão brasileiro, às escolas e demais instituições sugerirem modificações nos textos introdutórios da educação infantil, das áreas do Ensino Fundamental e médio (linguagens, ciências humanas, ciências naturais e matemática) e dos componentes (língua portuguesa, educação física, biologia...), assim como dos objetivos de aprendizagem propostos. Etapa esta que contou com mais de 12 milhões de contribuições, mostrando assim que a sociedade brasileira não abriu mão de apresentar suas sugestões para os rumos da educação (Neira et al, 2016, p.12).

Estava prevista a submissão da versão final do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o que representaria a consolidação do processo de construção democrática da BNCC. No entanto, em 22 de setembro de 2016, a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746 interrompeu esse processo. Essa medida provisória fez mudanças significativas no currículo do Ensino Médio e desconsiderou importantes avanços presentes nas versões anteriores:

Esse processo ocorreu sem um amplo debate com as entidades que discutem e pesquisam educação, desconsiderou os protestos de estudantes, professores e organizações da sociedade civil, recebendo somente o aval dos grupos empresariais, sendo implantado de maneira autoritária (Mello, 2021, p. 13).

No contexto político pós-impeachment, o vice presidente Michel Temer assume o governo brasileiro e dá continuidade a reforma curricular em tramitação. No entanto, a versão final da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB e a Base

¹⁵ Criado em 2014, é composto por: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf>

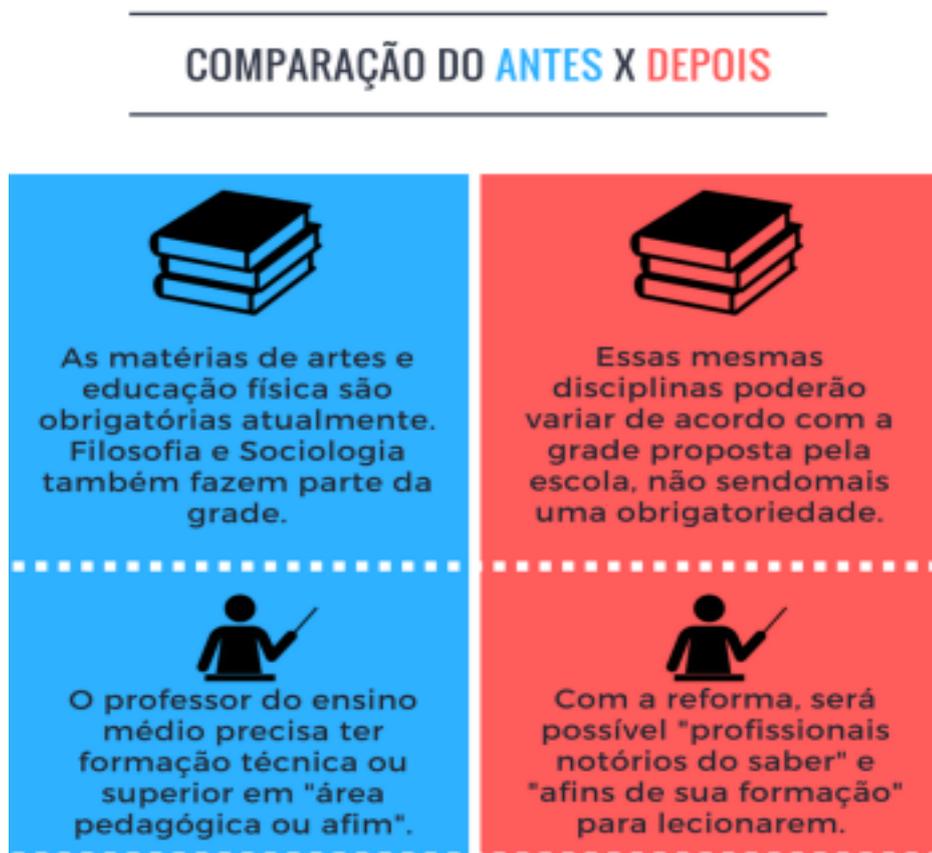
Nacional Curricular Comum – BNCC do Ensino Médio, esclareceu que a reforma curricular objetivava atender aos anseios do mercado. Segundo Do Vale Moura e Lima (2019):

(...) a BNCC é uma política educacional que tem como objetivo nortear todos os currículos escolares nos âmbitos municipais, estaduais e federais na educação infantil e no Ensino Fundamental. Entender o que é a BNCC e a forma como ela altera a formação de professores com o intuito de criar um outro tipo de professor é essencial para vislumbrar o futuro da educação nacional e para então ser possível pensar em formas de resistência. (do Vale Moura e Lima, 2019, p.03)

(...) Refletir sobre a BNCC é um desafio pela sua atualidade, mas também é passo importante para compreender as políticas públicas para a educação, bem como o papel dos educadores frente a um currículo e documento de orientação pedagógica. (do Vale Moura e Lima, 2019, p.04).

Aprovada em 2017, a Reforma do Ensino Médio introduziu mudanças significativas na estrutura curricular e na organização dessa etapa de ensino. O Novo Ensino Médio – NEM busca uma maior flexibilidade curricular, permitindo aos estudantes escolherem parte do currículo de acordo com seus interesses e projetos de vida.

Figura 3 Principais mudanças da Reforma do Ensino Médio





Fonte: Alves, 2024.

A crise política serve de pano de fundo para a discussão sobre a BNCC, refletindo a complexidade e os múltiplos interesses em jogo no cenário educacional brasileiro. As críticas à Reforma do Ensino Médio são parte do contexto mais amplo das políticas educacionais do governo Michel Temer, incluindo a centralização e controle da iniciativa privada na educação, cortes na Lei Orçamentária Anual e a Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415 de 2017. A Reforma do Ensino Médio, especificamente, foi enviada ao Congresso Nacional por medida provisória, o que é criticado como parte de um conjunto de medidas que indicam uma precarização e crise no serviço educacional público.

Carneiro (2020) destaca a importância da colaboração interfederativa e da participação da sociedade no processo de elaboração da BNCC, ressaltando a necessidade de uma educação que promova a formação humana integral e atenda às diversidades regionais e locais. Além disso, enfatiza a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) na coordenação e implementação da BNCC, bem como o papel dos sistemas de ensino e escolas na adaptação dos currículos às diretrizes estabelecidas.

Couto (2016) argumenta que a BNCC, embora busque assegurar uma formação básica nacional comum conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, não é a resposta mais adequada aos desafios da educação nacional, à formação de professores e às condições de trabalho e estudo nas escolas brasileiras. Em suma, o histórico das

políticas públicas nacionais no âmbito educacional reflete uma trajetória fracassada de avanços e desafios, marcada pela busca da universalização do acesso à educação de qualidade e pela adequação do sistema educacional às demandas da sociedade contemporânea.

O autor Gonçalves (2023) em seu estudo “A Geografia Escolar e a reorganização curricular provocada pela Reforma do Ensino Médio ” mostra a fragilidade da BNCC frente às demandas nacionais por qualidade do Ensino Médio. Ele destaca os problemas identificados por Frigotto (2016), Girotto (2018), Santos (2019) e Kuenzer (2020) em relação à Reforma do Ensino Médio brasileiro, resumidos em dez pontos:

1. Autoritarismo na sua origem, ao instituir uma política curricular por meio de uma Medida Provisória (MP);
2. Redução do tempo de estudo, uma vez que foi encurtada a carga horária obrigatória das disciplinas anteriores à Reforma, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa;
3. Empobrecimento da aprendizagem dos estudantes devido ao oferecimento de “itinerários formativos” opcionais ao invés de estudos complementares à Formação Geral (composta pelas disciplinas presentes no currículo pré-reforma);
4. Fragilização da oferta de saberes no Ensino Médio, em função de apenas Língua Portuguesa e Matemática serem componentes obrigatórios no decorrer dos três anos do curso;
5. Exigência de mais investimentos quando o cenário é de cortes orçamentários constantes e progressivos;
6. Avanço da terceirização/parceria público-privada, em função da contratação de instituições para oferta de módulos presenciais e/ou a distância, incorrendo na privatização “por controle”;
7. Desconsideração de importantes externalidades na análise do “fracasso” do Ensino Médio atual, associadas à histórica desigualdade presente na sociedade brasileira;
8. Desprofissionalização da educação, em virtude da possibilidade de contratação de profissionais a partir de suas experiências (“saber notório”) – e não exatamente por sua qualificação legal;
9. Omissão ao enfrentamento dos graves problemas estruturais da escola pública, seja de infraestrutura (laboratórios, instalação predial e mobiliária, etc.), seja de trabalho docente (carreira desestimulante, baixos salários, etc.);
10. Articulação da BNCC à formação inicial, ao fornecimento de material didático, à avaliação externa e políticas de carreira, enredando o professor a um eficiente aparato de controle do trabalho docente (Gonçalves, 2023, p. 11-12).

Os problemas citados pelo referido autor denotam a fragilidade da BNCC frente às demandas nacionais por qualidade do Ensino Médio:

O discurso sobre a Reforma do Ensino Médio se constrói sobre a constatação de que esta etapa escolar está em crise. Esse discurso pode ser considerado hegemônico, pois tem conseguido articular discursos provenientes de grupos diversificados e, até mesmo, antagônicos (no que diz respeito a posições políticas e outras identidades), mas que compartilham algo comum: a compreensão de que existe uma situação crítica e insatisfatória na oferta de Ensino Médio no país (Corti, 2024, p.8).

Estruturalmente, a Lei 13.415/2017 amplia a carga horária para 2400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que:

- I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022;
- II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas mínima de 800 para 1.000 horas anuais, em tese com o objetivo de proporcionar uma formação mais completa e aprofundada.

O documento ainda introduz a organização do currículo do Ensino Médio em áreas de conhecimento e habilidades do percurso formativo, permitindo que os alunos escolham disciplinas com base em seus interesses e objetivos profissionais:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- 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 (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas)

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio considerando as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017 e define as habilidades e competências que devem ser alcançadas ao final do ciclo do Ensino Médio. Vale destacar que na resolução fica esclarecido os conceitos de habilidade e competências considerando:

VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada 3 como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 os currículos e propostas pedagógicas devem ser compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo. A formação geral básica (FGB) está prevista no art. nº 5, inciso II, e compreende o “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles” (Brasil, 2018, p.2). A FGB deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil eoitocentas) horas.

Na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

A partir da citação acima fica evidente que a Geografia escolar foi desconsiderada na elaboração da Base Nacional dentro das chamadas aprendizagens essenciais. Os autores Ferreti e Silva (2017) destacam ainda dois elementos que foram profundamente comentados pelos meios de comunicação de massa e pela opinião pública: o primeiro deles, o fim da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a viabilidade do exercício do magistério por outros profissionais não portadores de licenciaturas plenas e dotados de “notório saber” em alguma área técnico-profissional.

Além da formação geral básica (FGB) foi criada a chamada parte diversificada do currículo, intitulado itinerários formativos que são o “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (Brasil, 2018, p.3). Nesse ínterim, vale destacar que segundo o documento: “Base Comum Curricular: Educação é a base” do Ministério da Educação (2018), os itinerários formativos são:

(...) estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018:

(...) IV – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (...) (Brasil, 2018, p.470).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular não se trata de meramente um documento orientador para o segmento do Ensino Médio, ela pode ser considerada um currículo na medida que:

Dizer que a Base não é currículo é uma forma de falsear a autonomia das escolas e dos professores, uma vez que se de um lado confere às secretarias, bem como instituições de ensino, liberdade para formularem seus currículos, de outro lado estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes no decorrer da Educação Básica, fazendo com que os currículos escolares sejam elaborados com uma finalidade principal: a de atender ao dispositivo normativo que, por seu turno, serve para regular o trabalho nas escolas, definindo as que foram mais e menos eficazes em ensinar os conteúdos comuns (Gonçalves; Machado; Correia, 2020, p. 345)

A BNCC é considerada uma política pública que afeta negativamente a qualidade da educação do país. Essas perspectivas sobre a BNCC mostram que, embora ela tenha recebido muita atenção por sua importância, a Base ainda está lidando com questões que divergem de sua proposta ideal.

Em outubro de 2023, foi proposta uma reforma da Reforma do Ensino Médio no Brasil, representada pelo Projeto de Lei nº 5.230/23. Este projeto, proposto pelo Governo Federal, está atualmente em apreciação no Congresso Nacional e visa redefinir a política nacional de ensino secundário, preenchendo lacunas percebidas em leis anteriores, em particular na posterior Lei nº 13.415 de 2017, denominada Reforma Educacional. Em meados de 2017, fez-se alterações significativas na sua estrutura curricular, carga horária e flexibilidade curricular.

Por outro lado, o Projeto de Lei 5230/23 busca avançar nas iniciativas da reforma anterior, com foco na integração mais efetiva das áreas do conhecimento e na aplicação do aprendizado à prática. O projeto propõe a revisão dos percursos de formação para garantir que não só complementam a formação básica, mas que sejam relevantes para as necessidades atuais do mercado de trabalho e do ensino superior. É dada especial ênfase à atualização do currículo para incluir

competências digitais, literacia financeira e sustentabilidade, refletindo as novas prioridades globais em educação.

Figura 4 Reforma do Ensino Médio : antes e depois

<h1 style="margin: 0;">ANTES</h1> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 10px;"> X </div> <h1 style="margin: 0; color: red;">DEPOIS</h1>	
ANTES	DEPOIS
<p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #333;">CARGA HORÁRIA</p> <p>A LDB prevê que, nos três anos do ensino médio, os alunos tenham no mínimo 800 horas de aula, e que cada ano tenha pelo menos 200 dias letivos.</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #c00;">CARGA HORÁRIA</p> <p>A medida provisória do governo federal amplia "progressivamente" a carga horária para 1.400 horas, sem especificar um número mínimo de dias letivos por ano nem um prazo para a ampliação.</p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #333;">DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</p> <p>O ensino de artes e de educação física era obrigatório na educação básica, incluindo no ensino médio. Desde 2008, aulas de filosofia e sociologia também eram obrigatórias nos três anos.</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #c00;">DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</p> <p>A partir de agora, a decisão de incluir artes, educação física, filosofia e sociologia nas aulas do ensino médio dependerá do que será estipulado pela Base Nacional Comum Curricular.</p>
<p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #333;">ENSINO TÉCNICO</p> <p>A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o ensino técnico e profissionalizante ao ensino médio em diversos modelos.</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #c00;">ENSINO TÉCNICO</p> <p>A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de "experiência prática de trabalho no setor produtivo" ao aluno.</p>

Reforma do ensino médio: o que muda na LDB com a medida provisória do MEC

<p>LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>As escolas eram obrigadas oferecer, a partir do sexto ano, aula de pelo menos uma língua estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual língua.</p>	<p>LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>O inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória em todas as escolas. As escolas podem oferecer uma segunda língua, que deve ser, preferencialmente, o espanhol.</p>
<p>PROFESSORES</p> <p>A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior "em área pedagógica ou afim".</p>	<p>PROFESSORES</p> <p>Fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem "profissionais de notório saber" para dar aulas "afins a sua formação".</p>
<p>VESTIBULARES</p> <p>As universidades são livres para definir que conteúdos que exigem das provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no ensino médio.</p>	<p>VESTIBULARES</p> <p>A lei determina que o conteúdo dos vestibulares seja apenas "as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na BNCC".</p>

Fonte: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-nao-deve-ser-feita-na-caneta-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2024.

A figura acima, publicada pelo Portal G1, facilita a compreensão das mudanças que o governo pretende implementar em comparação com o modelo atual. Embora a Lei 13.415/2017 tenha como objetivo flexibilizar a carga horária e ampliá-la como forma de modernizar o Ensino Médio, o PL 5.230/23 parece ser uma reação às críticas de que a Reforma de 2017 não atingiu plenamente os objetivos de preparar jovens gerações para os desafios contemporâneos. Além disso, o novo projeto de lei visa melhorar a qualidade da educação através da melhoria da formação de professores e das infraestruturas escolares, elementos que receberam pouca atenção na reforma anterior.

O desafio futuro reside na implementação efetiva das políticas propostas e na garantia de que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação pública de qualidade.

3.2 A GEOGRAFIA ESCOLAR: DOS PCNS À BNCC

A trajetória da Geografia escolar no Brasil desde a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia mudanças profundas e significativas no ensino dessa disciplina. A partir de uma análise crítica e documental, esta subseção defende a tese de que a Geografia escolar perdeu espaço nos currículos após a promulgação da Lei 13.415/2017. Argumenta-se que essa marginalização resulta de políticas educacionais que resultam em propostas curriculares que se apresentam rasas e orientadas por demandas claramente econômicas.

[...] a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (Dale, 2004, p. 439)

A reformulação do Ensino Médio no Brasil, iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, culminou na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabeleceram diretrizes sobre aprendizagem, competências e habilidades. Esses parâmetros tiveram um impacto significativo na produção de propostas curriculares, influenciando debates sobre a função da escola, o conteúdo a ser ensinado, e como e para que ensinar, envolvendo escolas, pais, governo e sociedade:

[...] essa escolaridade tem que ser fundamentada num ensino não mais “técnico”, como na época do fordismo, e sim “construtivista”, no sentido de levar as pessoas a pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas em vez de somente repetir velhas fórmulas (Vesentini, 1999, p.20) .

As propostas curriculares desenvolvidas após os PCN's, a priori, buscavam refletir sobre as novas demandas educacionais pós década de 1990, como a necessidade de inserção criativa no contexto econômico e social, formando indivíduos competentes para enfrentar problemas e criar soluções. Os PCN foram, assim, um guia indiscutível na elaboração das propostas curriculares, especialmente no Ensino Médio.

Segundo CHAGAS (2018, p. 04) “entre os momentos pelos quais a ciência geográfica passou na história, a redemocratização e o fim do período militar foram fundamentais para provocarem uma (re) estruturação na Geografia, deixando o seu caráter descritivo por uma Geografia Crítica”.

A mudança da Geografia do positivismo para o método crítico permitiu uma compreensão aprofundada dos fenômenos espaciais e uma análise significativa das políticas públicas. A corrente positivista forneceu uma base sólida para a coleta de dados e descrição dos padrões espaciais, enquanto a Geografia Crítica trouxe uma dimensão analítica que considerava os contextos sociais e políticos fundamentais para as políticas públicas.

A evolução da corrente positivista para a Geografia Crítica foi um grande avanço na sistematização da Geografia, o que permitiu uma análise mais rica e complexa dos fenômenos espaciais. Ao incorporar questões sociais e políticas em seus estudos, a Geografia crítica enfatiza as relações de poder e as dinâmicas sociais que moldam o espaço geográfico. Isso facilita a compreensão e análise mais ampla das políticas públicas. Esta mudança na metodologia é necessária para desenvolver estratégias de planejamento e gestão de território mais eficientes e justas.

Apesar dos desafios enfrentados, os PCN's desempenharam um papel na reconfiguração do Ensino Médio brasileiro, contribuindo para a ampliação do debate sobre a qualidade da educação, a valorização da diversidade cultural e a necessidade de uma formação mais contextualizada e significativa para os estudantes.

Ao longo dos anos, os PCN's serviram como referência para a elaboração de políticas educacionais, currículos escolares e práticas pedagógicas, influenciando diretamente o cenário educacional do país. Em suma, os PCN's representaram um esforço significativo para promover uma educação de qualidade e inclusiva no Brasil, especialmente no Ensino Médio. Embora enfrentassem desafios e limitações, deixaram um legado, destacando a importância da reflexão contínua sobre os currículos escolares, a formação de professores e a democratização do acesso à educação.

Os PCNs na Geografia conectaram aspectos físicos e humanos do espaço geográfico, promovendo uma visão holística e integradora. Segundo CAVALCANTI, (2002, p.109) do ponto de vista da Geografia, os conhecimentos relacionados ao comportamento, execução e pensamento sobre a realidade requerem uma consideração dos objetivos da Geografia escolar e das possibilidades históricas de contribuição social desses conhecimentos. Os saberes relacionados ao agir, fazer e

pensar sobre a realidade na Geografia exigem uma reflexão sobre os objetivos dessa disciplina e as possibilidades históricas de sua contribuição social.

No quesito Geografia escolar, o autor Vesentini (2004) argumenta que um ensino crítico de Geografia transcende a renovação de conteúdo e incorpora novos temas e problemas frequentemente relacionados às lutas sociais: relações de gênero, participação cidadã, compreensão das desigualdades e exclusões, direitos sociais e ambientais e lutas ecológicas. Além disso, este ensino enfatiza a importância de certas atitudes, tais como o desenvolvimento da sociabilidade e da inteligência emocional, o combate a preconceitos, a ética e o respeito aos direitos e diferenças alheias. O autor enfatiza a importância de desenvolver habilidades como a capacidade de observação e crítica, aplicação e elaboração de conceitos e raciocínio crítico. Com esta finalidade o autor defende

(...) uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc (VESENTINI, 2004, p. 228).

Os PCNs promoveram uma leitura crítica do espaço, que é essencial para entender as complexidades socioespaciais do Brasil e do mundo, como ressalta Lana Cavalcanti (2010) “Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico. Esse modo de pensar tem sido estruturado historicamente por um conjunto de categorias, conceitos e teorias sobre o espaço e sobre a relação da sociedade com o espaço”.

Diante da constatação de que a Reforma do Ensino Médio ainda não havia sido efetivada nas escolas brasileiras foram elaboradas, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Elas representam um marco no processo de reforma curricular, buscando aprofundar a discussão sobre o currículo, oferecer alternativas didático-pedagógicas e alimentar a prática dos professores neste nível de ensino.

No documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as competências e disciplinas escolares são abordadas de forma a promover uma integração curricular. A disciplinaridade é destacada, evidenciando tentativas de demarcação do território e da identidade disciplinares, como no caso da Geografia. A interdisciplinaridade é defendida como fundamental para a elaboração de um conhecimento que visa à construção de um cidadão do século XXI, alinhado com as exigências do mundo produtivo globalizado.

Para a Geografia Crítica, o espaço geográfico não é apenas um espaço neutro onde ocorrem fenômenos naturais e sociais; as relações de poder e conflitos sociais também o criam e moldam. Assim, essa corrente introduziu uma análise mais profunda das políticas públicas, das injustiças espaciais e das desigualdades sociais que impactam a organização do espaço.

Sob a perspectiva da Geografia Crítica, as políticas públicas são consideradas não apenas escolhas técnicas, mas processos afetados por interesses variados, disputas de poder e consequências sociais. Em razão disso uma análise mais abrangente das políticas em áreas como planejamento urbano, desenvolvimento regional, conservação ambiental e outras áreas onde as decisões políticas têm impactos consideráveis no espaço.

A denominação dessa vertente geográfica advém da postura crítica radical, frente à Geografia já existente. Uma postura frente à ordem constituída, por uma transformação da realidade social. Os autores que se posicionam nesse paradigma, encaram seu saber como uma arma do processo de transformação social, assumindo o conteúdo político do conhecimento científico e propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa, pensando a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem (VESENTINI, 2008, p.12).

No contexto dessas reformas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi introduzida como uma continuidade e aprofundamento das políticas de padronização curricular iniciadas com os PCN's. A Base Nacional Comum Curricular "(...) constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil" (BRASIL, 2018, p. 7). Ambos os documentos visam estabelecer conteúdos mínimos para a educação no Brasil, mas a BNCC apresenta um nível de detalhamento maior e uma abordagem mais específica em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, sob a égide de atender a interesses de grupos econômicos.

Considerando a história do pensamento geográfico, a Geografia escolar tem experimentado grandes mudanças. A promulgação da Lei 13.415/17 criou a Reforma do Ensino Médio e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afetou tanto a estrutura quanto o conteúdo do ensino de Geografia. Por causa disso, é necessário fazer um exame cuidadoso de suas consequências para a educação geográfica.

A Reforma do Ensino Médio introduziu várias mudanças de cunho estrutural ao reorganizar o desenho curricular. A flexibilização do currículo, que permitiu que os alunos escolhessem cursos de acordo com seus interesses, foi a principal mudança.

Esse mal da escola serve aos interesses econômicos a economia exerce controle na organização escolar num todo mas foca sua ação no currículo pois é ele quem organiza o conhecimento e o trabalho pedagógico controla tendo em vista seu perfil de saída do sujeito que se pretende formar e o que se busca alcançar (Apple, 1979, p.28).

Mas essa flexibilidade tem sido criticada, principalmente em relação à quantidade de tempo destinada à Geografia e outras ciências humanas. Anteriormente à reforma, a Geografia Escolar era uma parte importante da educação dos alunos, fornecendo a eles uma compreensão completa das interações sociais e geográficas do mundo. A autora Guimarães (2018, p.10) analisa a Geografia, no documento da BNCC, na área de ciências humanas e elucida que o teor do documento orienta-se pelas seguintes características:

- a) A falta de conexão entre o texto introdutório da área de Ciências Humanas e o texto da área de Geografia;
 - b) O tecnicismo como fundamento da proposta.
 - c) O empobrecimento na explicação dos conceitos;
 - d) A questão da desigualdade e da diversidade;
 - e) O trabalho com a cartografia.
- (Guimarães, 2018, p.10, adaptado pela autora, 2024).

Outro ponto importante que deve ser destacado aqui é a redução da carga horária dedicada à Geografia na nova estrutura curricular o que pode prejudicar a formação crítica e cidadã dos alunos. A BNCC teve um impacto não apenas na estrutura, mas também no conteúdo geográfico, cujo objetivo é alinhar os currículos nacionais às demandas econômicas e sociais modernas ao definir competências e habilidades essenciais para o Ensino Médio. No entanto, o seguimento dessa orientação pode levar a um currículo geográfico superficial que prioriza habilidades práticas em detrimento de uma compreensão aprofundada e crítica do espaço geográfico.

O estudo da Geografia ao longo do Ensino Médio possibilita aprofundamento dos conhecimentos geográficos construídos no Ensino Fundamental, a formação e ampliação da cidadania, o desenvolvimento do pensamento crítico, a leitura menos assimilatória da realidade, o desvelamento das contradições intrínsecas nas relações socioespaciais, a compreensão das dinâmicas do espaço geográfico e a transformação dos lugares.

(...)

Desconsiderar uma área do conhecimento com tamanha responsabilidade é assumir uma formação rasa que pouco contribui com o processo de desenvolvimento humano e com a formação crítica e cidadã tão necessária

aos questionamentos e desafios postos pela civilização contemporânea (Leite e Silva, 2021, p.137).

Os currículos são essenciais para que o conhecimento possa ser ensinado e aprendido por alunos de diferentes níveis. Para permitir que especialistas em cada área contribuam para a formação dos alunos, é necessário estabelecer limites entre os componentes curriculares. O esvaziamento do currículo para o Ensino Médio na área da Geografia Escolar, pós BNCC, recebeu críticas. Neste sentido, Cavalcanti (2019) afirma que:

Outra política que é objeto atual de discussão, cuja crítica é mais contundente, é a Reforma do Ensino Médio . Nesta proposta, a Geografia passa a integrar a área de Ciências Humanas, com a ameaça de ser, efetivamente, descaracterizada, secundarizada, diminuída em conteúdos fundamentais (Cavalcanti, 2019, p. 55).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio foca no desenvolvimento de competências dos alunos, associadas a habilidades específicas e promovendo uma educação integral, ao mesmo tempo em que define aprendizagens essenciais por área do conhecimento. Paralelamente, a Lei nº 13.415/2017 reformula a educação nacional, flexibilizando a grade curricular e possibilitando a articulação entre os conteúdos e as aspirações profissionais dos estudantes.

Esta reforma divide o currículo em cinco áreas do conhecimento, com Linguagens e Matemática como obrigatórias, e Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, e Formação Técnica Profissional como itinerários formativos optativos. Ademais, há previsão para a implantação gradual do ensino integral, aumentando a carga horária anual. Contudo, a BNCC tem sido alvo de críticas de pesquisadores, alunos e professores “O componente Geografia na BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas: 1) o sujeito e o seu lugar no mundo; 2) conexões e escalas; 3) mundo do trabalho; 4) formas de representação e pensamento espacial e; 5) natureza, ambiente e qualidade de vida” (Aresi, 2018, p.11).

Por fim, nas reformas educacionais, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), o currículo do Ensino Médio (EM) sofreu alterações significativas nos últimos anos.

a definição de padrões curriculares em nível nacional, desconsiderando as particularidades locais, seus valores e suas culturas, como também a diversidade dos sujeitos e de suas formas de vivenciar as infâncias e juventudes, reforça o desrespeito com as multiplicidades que envolvem não somente a escola, mas a sociedade como um todo, retirando a possibilidade de uma formação para o exercício da liberdade e da autonomia (Silva, 2015,

p.6).

A implementação do NEM nas escolas de Educação Básica está ocorrendo gradualmente, mantendo a formação geral básica e, a partir da flexibilização de alguns componentes curriculares, permitindo a formação integral e direcionada às áreas de interesse dos alunos.

4. DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

A Geografia é o que faz cada qual e assim há tanta Geografias quanto geógrafos desse modo a pergunta o que é Geografia e a pretexto da Liberdade a resposta acaba por constituir um exercício de fuga.

(Santos, 2004 p.18)

O cenário educacional brasileiro, especialmente no que concerne à Educação Básica, tem sido profundamente influenciado por políticas públicas implementadas ao longo das últimas décadas. Estas políticas visam responder às demandas sociais e econômicas emergentes, buscando promover a equidade e a qualidade no ensino.

O Estado de Minas Gerais, ao longo do período de 2006 a 2023, experimentou uma série de transformações no cenário educacional, refletindo diretamente no desenvolvimento social e econômico da região. Durante esses anos, a educação foi reconhecida como um pilar essencial para o progresso sustentável, sendo alvo de diversas políticas públicas que visavam melhorar a qualidade do ensino, ampliar o acesso à educação e preparar os cidadãos para os desafios do século XXI.

Nos anos mais recentes, Minas Gerais, assim como o resto do Brasil, enfrentou o desafio de consolidar as mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio, em um contexto de debates sobre a qualidade e equidade na educação. A pandemia de COVID-19 adicionou uma camada de complexidade, forçando uma reavaliação das práticas pedagógicas e da entrega do currículo (Pelissari, 2023).

O presente capítulo visa analisar as principais políticas públicas educacionais voltadas para o currículo da Educação Básica, com um olhar crítico sobre suas implicações e efetividade, particularmente no estado de Minas Gerais, entre os anos de 2006 e 2023. A análise fundamenta-se em uma revisão bibliográfica alicerçada por fontes governamentais e acadêmicas, com foco nas mudanças entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e o Novo Ensino Médio com foco na Geografia Escolar.

4.1 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS

A educação em Minas Gerais, assim como no restante do Brasil, passou por mudanças curriculares no período de 2006 a 2023. Ao longo dessa jornada

temporal, as políticas educacionais em Minas Gerais buscaram não apenas cumprir metas quantitativas como o aumento do número de matrículas, mas promover avanços qualitativos, visando a formação integral dos estudantes. Essa abordagem refletiu a compreensão de que uma educação de qualidade não apenas impulsiona o desenvolvimento econômico, mas contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e socialmente responsáveis.

O investimento em infraestrutura escolar, a valorização dos profissionais da educação, a introdução de práticas pedagógicas inovadoras e a busca por uma educação inclusiva foram elementos centrais nas políticas adotadas durante esse período.

Trata-se de uma concepção de desenvolvimento econômico que esteve atrelado às medidas tomadas em relação à educação. A formação de uma mão de obra qualificada, capaz de atender às demandas do mercado de trabalho em constante evolução, foi um objetivo presente nas políticas educacionais. A promoção da pesquisa e inovação, aliada à formação técnica e profissional, contribuiu para fortalecer a base produtiva do estado, impulsionando setores estratégicos e fomentando a competitividade econômica.

Contudo, é fundamental ressaltar que, ao longo desse período, desafios persistiram, como a necessidade de superar desigualdades regionais e socioeconômicas, bem como a adaptação a novas demandas educacionais, como a inclusão digital e a globalização do conhecimento. O enfrentamento desses desafios demandou políticas educacionais flexíveis e inovadoras, capazes de se adaptar às transformações sociais e tecnológicas.

Em relação às finalidades e à universalização do Ensino Médio no país, observa-se uma série de considerações e tendências. A partir da década de 1990, com a aprovação da Lei n. 9.394/96, o ensino secundário foi transformado em Ensino Médio, tornando-se não obrigatório e destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do Ensino Fundamental, com uma estrutura curricular uniforme em todo o território nacional.

Assim, ao analisar o panorama educacional de Minas Gerais de 2006 a 2023, percebe-se a necessidade de políticas públicas de estado, não apenas como instrumentos de promoção do desenvolvimento econômico, mas como catalisadoras de uma sociedade mais justa, equitativa e preparada para os desafios do futuro. Em tempo, vale considerar a conceituação de política de governo e de estado da autora

Oliveira (2011):

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2014, p.329).

Entre 2006 e 2023, o Estado testemunhou uma série de políticas educacionais de governo que buscaram aprimorar o sistema de ensino e tentar impulsionar o desenvolvimento educacional. Estas políticas estimularam mudanças significativas no currículo do Ensino Médio em Minas Gerais e no Brasil. No início do período considerado, a educação em Minas Gerais, sob influência de políticas nacionais, iniciou um processo de reestruturação curricular visando melhorar a qualidade do Ensino Médio.

Quadro 10: Resoluções Estaduais entre 2006 e 2023 Secretaria Estadual de Educação – SEE/MG

Nome do documento:	Assunto:	Aplicabilidade ao(s) seguintes ano(s) do ensino médio:
Resolução SEE nº 753, de 06 de janeiro de 2006.	Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.	Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.
Resolução SEE nº 666, 07 de abril de 2006.	Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.	Séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.
Resolução SEE nº 833, de 24 de novembro de 2006.	Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas Referência.	Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.
Resolução SEE nº 1017, DE 05 de dezembro de 2007.	Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.	Ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação
Resolução SEE nº 1025, de 26 de dezembro de 2007.	Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.	Ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.

Resolução SEE nº 1255, de 19 de dezembro de 2008.	Altera dispositivos da Resolução SEE nº 1025, de 26 de dezembro de 2007, que institui e regulamenta a organização curricular dos cursos de ensino médio nas unidades de ensino da rede estadual de educação.	Ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.
Resolução SEE nº 2017, de 29 de dezembro de 2011.	Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.	Ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.
Resolução SEE nº 2030, de 19 de janeiro de 2012.	Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas.	Ensino médio regular das unidades de ensino da rede estadual de Educação.
Resolução SEE nº 2.251 de 02 de janeiro 2013.	Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais	Ensino médio regular das unidades de ensino da rede estadual de Educação.
Resolução SEE nº 2.486 de 20 de dezembro 2013.	Dispões sobre a universalização do reinventando o Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais.	Ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.
Resolução SEE nº 2.742 de 22 de janeiro 2015.	Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais	Ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.
Resolução SEE nº 2.842 de 13 de janeiro 2016.	Dispões sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais	Ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação.

Fonte: a autora, 2024.

Os governos mineiros que sucederam a criação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) adaptaram as políticas de governo com vistas ao estado seguir as diretrizes nacionais que subsidiaram a educação ao longo dos últimos anos. Houve a aplicação de diretrizes curriculares que buscavam uma educação mais integrada e menos fragmentada, promovendo competências e habilidades essenciais para o século XXI (Costin & Pontual, 2020).

As perspectivas futuras, delineadas pelo novo Plano Nacional de Educação

(PNE) para o período de 2014 – 2024, incluem metas como a universalização do acesso ao Ensino Médio para toda a população de 15 a 17 anos e o aumento da taxa líquida de matrículas nessa faixa etária para 85%.

O “Choque de Gestão” concretizado em Minas Gerais durante a administração do governador Aécio Neves, entre 2003 e 2010, representa um caso emblemático de reforma administrativa voltada à otimização da eficiência e eficácia no setor educacional. Este modelo de gestão caracterizou-se por uma série de intervenções estratégicas com o propósito de reestruturar e revitalizar a gestão pública da educação, através de métodos que priorizaram a transparência, a mensuração de desempenho e a accountability. Assim, Francklin (2018) destaca que:

Desse modo, o que se constata é a adoção de um modelo gerencialista, caracterizado pela defesa da eficiência, pelas parcerias público-privadas, pela responsabilização, pelo estabelecimento de metas a serem atingidas, pela meritocracia e pela avaliação por desempenho. (Francklin, 2018, p.92).

Primeiramente, o estabelecimento de metas e a implementação de sistemas de avaliação de desempenho constituíram a espinha dorsal do programa. A adoção desses mecanismos fez a monitoria contínua dos progressos alcançados nas diversas instâncias educacionais — desde o desempenho estudantil até a eficácia dos profissionais e das instituições de ensino — mas promoveu uma cultura de meritocracia e responsabilidade pelos resultados.

Além disso, a profissionalização da gestão escolar emergiu como um princípio fundamental, onde a seleção e capacitação de diretores basearam-se em critérios de competência e mérito. Esse movimento foi complementado por um forte investimento em infraestrutura e tecnologia para a incorporação de ferramentas tecnológicas que auxiliassem tanto no processo educacional quanto na administração escolar.

Por último, criou-se programa de valorização dos profissionais da educação por meio do qual criou o prêmio de produtividade para os profissionais da educação. Tal enfoque buscou alinhar as competências e as motivações dos educadores com os objetivos mais amplos da política educacional.

A política educacional engendrada no contexto do programa “Choque de Gestão” revela uma profunda preocupação com os resultados escolares. Centradas na lógica da busca pela eficácia do sistema de ensino, como caracterizado anteriormente, essa nova modalidade de gestão pressupõe a obrigação de resultados e amplia, de forma significativa, a responsabilidade dos estabelecimentos escolares e dos professores sobre estes. As metas e indicadores de desempenho envolvem o avanço dos alunos nos resultados das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

(SIMAVE), entendidos como índices de qualidade da Educação Básica no Estado, na rede estadual de ensino (Duarte *apud* Francklin, 2018, p. 5).

Adicionalmente, a ênfase na obtenção de resultados tangíveis e na *accountability*¹⁶ pública consolidou o compromisso com a transparência e com a responsabilidade fiscal e administrativa. A implementação de parcerias público-privadas (PPPs) desempenhou um papel, abrindo caminho para a integração de recursos e expertise do setor privado com o objetivo de ampliar a qualidade e o alcance da educação oferecida.

A Reforma do Ensino Médio do governo de Aécio Neves (2006 – 2010) propôs, dentre outras, mudanças notáveis na estrutura curricular, por meio da Resolução SEE – MG nº 666/2006, a qual estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio sem consultar a comunidade escolar.

Art. 1º Ficam estabelecidos os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs, para séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, constantes do Anexo 1 desta Resolução, a serem ensinados obrigatoriamente por todas as unidades estaduais de ensino.

Art. 2º As unidades estaduais de ensino devem implantar, a partir do início do ano letivo de 2005, conforme o planejamento curricular das suas ações pedagógicas, os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs que devem ser enriquecidos, ampliados e adaptados às características regionais e às necessidades dos alunos.

Parágrafo Único - Caberá a cada escola distribuir os conteúdos do CBC pelas séries de cada nível de ensino, bem como os conteúdos complementares (Resolução SEE – MG nº 666/2006).

O objetivo era promover a atualização histórica do homem e a apropriação da cultura, de modo que os alunos pudessem adquirir o conhecimento necessário para o autodesenvolvimento social e individual. Isso incluiu mudar culturalmente o corpo docente e ajustar a gestão escolar para atender aos novos padrões organizacionais do Estado: centralizar as decisões e descentralizar as responsabilidades e execuções. No entanto, estudos acadêmicos têm apontado críticas significativas a este modelo. Uma das principais preocupações é que a ênfase excessiva em metas quantificáveis e resultados imediatos pode levar a uma "tunnel vision", onde outros aspectos da educação, como o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos

¹⁶ Accountability refere-se à relação entre duas partes, em que a primeira delega responsabilidade para a segunda, que deverá exercer a gestão dos recursos, o que gera uma obrigação de prestação de contas da segunda parte perante a primeira (Akutsu & Pinho, 2002; Pinho & Sacramento, 2009; Tomio & Filho, 2013).

alunos, podem ser negligenciados.

Em tempo, a pressão por resultados pode incentivar práticas como "ensinar para o teste", comprometendo a qualidade do aprendizado e a formação integral do estudante. Outra crítica frequente é a potencial desvalorização do contexto local e das especificidades das comunidades escolares, visto que políticas altamente padronizadas podem não se adequar de forma efetiva a todas as realidades educacionais.

Este conjunto de estratégias, embora focado na eficiência administrativa e na otimização de recursos, trouxe consigo desafios e críticas, principalmente relacionados às implicações de uma gestão altamente orientada por resultados e métricas de desempenho, que podem, em alguns casos, desconsiderar as especificidades e as necessidades locais. A análise dessa iniciativa, portanto, oferece insights valiosos para compreender tanto os potenciais benefícios quanto as limitações inerentes a modelos de gestão focados na racionalização administrativa e na performance no contexto educacional.

Apesar dessas iniciativas, o "choque de gestão" na educação enfrentou críticas substanciais. Estudos acadêmicos e relatos de educadores apontaram para uma série de desafios e controvérsias, como a tendência à centralização e ao autoritarismo na administração educacional, uma ênfase excessiva em indicadores quantitativos que muitas vezes negligenciam a qualidade pedagógica e a complexidade do processo educativo.

Ademais, críticas ressaltaram a precarização das condições de trabalho dos professores, sugerindo um desinvestimento em aspectos fundamentais da educação pública e indicando uma inclinação para a privatização e terceirização dentro do setor. Estes elementos destacam a complexidade e os múltiplos impactos do "choque de gestão", refletindo tanto seus avanços quanto suas limitações no contexto da reforma educacional em Minas Gerais.

Durante o mandato de Antonio Augusto Junho Anastasia como governador de Minas Gerais, entre 2011 e 2014, deu-se seguimento às demandas propostas no choque de gestão, comumente chamado de Choque de Gestão 3ª geração. Significativas políticas públicas foram concebidas com vistas a reformar o Ensino Médio e adaptá-lo às demandas contemporâneas.

A 3ª fase do Choque de Gestão na educação foi caracterizada por um esforço concentrado para revisar as diretrizes curriculares em busca da qualidade do ensino

e o aumento nos índices educacionais. Assim foram criadas as chamadas escolas - referência que:

As políticas públicas do governo de Minas Gerais, com base em conceitos ideológicos de viés neoliberalista produtivista, adotaram uma gestão orientada para a obtenção de resultados, gestão em rede, regionalização de estratégia, participação e efetividade, conforme estabelecido no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) de 2011 (Minas Gerais, 2012a) (Baratella, 2023, p.10).

Por meio da Resolução SEE nº 2030 de 2012, criou-se o "Reinventando o Ensino Médio", que promoveu uma revisão curricular abrangente. Esta revisão visava não só atualizar o currículo, mas incorporar um enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a inserção efetiva dos estudantes no mercado de trabalho e na sociedade. Este enfoque reflete uma tendência global de educação voltada para a formação integral do aluno, preparando-o para desafios multifacetados.

Art. 2º. A organização curricular do Projeto Reinventando o Ensino Médio assegura 200 dias letivos anuais para o desenvolvimento da formação geral e da formação específica, permitindo aos alunos percursos curriculares distintos.

§ 1º A formação geral compreende os Conteúdos Básicos Comuns.

§ 2º A formação específica compreende os conteúdos curriculares destinados à geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade (Resolução SEE nº 2030, 2012).

Ao implementar o "Reinventando o Ensino Médio" e promover mudanças na carga horária do Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais buscou alterar a proposta curricular, mantendo os princípios e as abordagens técnicas. Com o objetivo de inserir os alunos no mercado de trabalho e oferecer a oportunidade de continuar seus estudos, uma nova proposta distribuiu conteúdos e apresentou uma reorganização de tópicos e habilidades.

A política de apoio ao ensino técnico e profissionalizante foi fortalecida, reconhecendo a importância de oferecer trajetórias educacionais alternativas que atendam às expectativas de estudantes interessados em carreiras técnicas. Este suporte manifestou-se através do aumento de cursos e programas que vinculam o Ensino Médio à formação técnica, facilitando a transição dos jovens para o mercado de trabalho: "Os percursos curriculares propostos adicionam os conteúdos das áreas de empregabilidade ao atendimento do que é estabelecido pelo Currículo Básico Comum (CBC)." Minas Gerais (2013, p. 10).

No que tange à gestão escolar, foram desenvolvidas iniciativas para fortalecer a administração das escolas de Ensino Médio. Essas iniciativas focaram na

eficiência administrativa, na inclusão da comunidade escolar no processo decisório e na garantia de um ambiente de aprendizado de alta qualidade, considerando os aspectos gerenciais como fundamentais para o sucesso educacional. Essas políticas enfrentaram desafios e críticas de educadores, sociedade civil, pesquisadores, especialmente quanto à sua implementação e ao impacto real na melhoria contínua da qualidade do ensino.

Durante o mandato de Fernando Damata Pimentel como governador de Minas Gerais, de 2015 a 2018, a educação no nível de Ensino Médio, passou por alterações significativas influenciadas tanto por contextos locais, quanto por mudanças na legislação educacional brasileira.

O período foi marcado pela aprovação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio no país, introduzindo elementos como a flexibilização curricular, itinerários formativos e uma maior ênfase na educação técnica e profissional. Essa legislação representou um marco decisivo que exigiu dos estados brasileiros, incluindo Minas Gerais, uma rápida adaptação às novas diretrizes.

Em Minas Gerais, a gestão Pimentel enfrentou o desafio de alinhar as políticas estaduais às exigências da Reforma do Ensino Médio. Isso envolveu a reorganização curricular para permitir a flexibilidade aos estudantes na escolha de disciplinas, bem como a implementação de itinerários formativos que, em tese, deveria possibilitar uma formação mais específica em áreas escolhidas pelos alunos.

A valorização da educação técnica e profissional, um dos pilares da reforma, foi uma prioridade durante este período, com o governo estadual ampliando a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes integrados ao Ensino Médio. Esta iniciativa visava melhor preparar os estudantes para o mercado de trabalho, reconhecendo a importância de habilidades práticas e técnicas além do conhecimento acadêmico tradicional.

Adicionalmente, é relevante mencionar que, após o término da gestão Pimentel, o contexto educacional foi profundamente afetado pela pandemia de COVID-19, iniciada globalmente em março de 2020. O Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020 dispôs sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e de contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da pandemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19).

Este evento extraordinário demandou respostas imediatas e eficazes por

parte dos sistemas educacionais em todo o mundo, incluindo a adaptação para o ensino remoto. No Brasil, a resposta a essa crise foi parcialmente estruturada pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. A referida Lei permitiu a continuidade do processo educacional por meios digitais e não presenciais durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Concomitantemente o governo de Minas Gerais criou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), Resolução SEE nº 4310/2020, que perdurou de 2020 a 2021. A mesma representou um esforço crucial para mitigar os impactos negativos da pandemia na educação.

Os Planos de Estudos Tutorados (PETs) foram desenvolvidos em colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e professores da rede pública. Eles visavam manter a continuidade do ensino e aprendizagem, bem como a rotina de estudo dos alunos.

Com o objetivo de aumentar a interação e a familiarização dos alunos com o material, foram criadas três modalidades de disponibilização: o Plano de Estudo Tutorado, o programa de televisão "Se Liga na Educação", transmitido pela Rede Minas de segunda a sexta-feira, das 7h00 às 12h30, e o Aplicativo Digital Conexão Escola, disponibilizado gratuitamente na loja de aplicativos.

Portanto, o início do Governo Romeu Zema Neto "Zema" (2019 – atual) foi marcado pelos desafios impostos pela pandemia, bem como por decisões em nível nacional de mudanças curriculares refletindo tanto as mudanças legislativas quanto as necessidades emergentes no cenário educacional.

A implementação da BNCC, um documento que estabelece os conteúdos mínimos que devem ser ensinados em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio envolveu revisões curriculares e adaptações das escolas estaduais. No entanto, essa implementação só foi finalizada em meados de 2021 com o Governo de Romeu Zema Neto.

O governo de Minas Gerais, liderado pelo então Governador Romeu Zema Neto, promulgou diversas resoluções (quadro 11) e documentos pedagógicos que, em tese, deveriam direcionar funcionamento do serviço público de educação de

Minas Gerais. No quadro abaixo constam apenas os documentos proferidos que compõem as orientações e diretrizes que impactam diretamente a estrutura do Ensino Médio regular diurno do estado.

Quadro 11 Principais Documentos Pedagógicos

Principais Documentos Pedagógicos SEE – MG – Ensino Médio anos 2022/2023/2024			
- Resoluções -			
Nome do documento:	Assunto:	Aplicabilidade no Ensino Médio:	Situação atual:
Resolução CEE nº 481/2021.	Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.	Todos os anos de escolaridade da Educação Básica	Em vigor
Resolução SEE nº 4657/2021	Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da EJA com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino.	1º do Ensino Médio e Ensino Médio da EJA com início em 2023.	As demais séries seguem a Resolução SEE nº4234/2019.
Resolução SEE nº 4692/2021	Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências	Todos os anos de escolaridade da Educação Básica.	Revogada.
Resolução SEE nº 4.777/2022	Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas Ensino Médio da EJA com início em 2023 de Minas Gerais.	1º e 2º anos do Ensino Médio e Ensino Médio da EJA com início em 2023.	Revogada.
Resolução SEE No 4.798/ 2022.	Altera a Resolução SEE nº 4.777 de 2022 com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.	1º e 2º anos do Ensino Médio e Ensino Médio da EJA com início em 2023	Revogada.

Continua.

Principais Documentos Pedagógicos SEE – MG – Ensino Médio anos 2022/2023/2024 - Resoluções -			
Resolução SEE nº 4.797/2022.	Estabelece para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2023.	Todos os anos de escolaridade da Educação Básica	Revogada.
Resolução SEE nº 4.825/ 2023.	Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) e dá outras providências.	Todos os anos de escolaridade da Educação Básica	
Resolução SEE nº 4.928/2023	Estabelece para a Rede Pública Estadual de Ensino de Educação Básica os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2024.	Todos os anos de escolaridade da Educação Básica	
Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023.	Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino com início em 2024, e dá orientações correlatas.	1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Ensino Médio da EJA com início em 2024	
Matriz Curricular Ensino Médio Diurno 2024	Planilha da Matriz Curricular da FGB e Itinerários Formativos de Aprofundamento das áreas de conhecimento: Matriz Geral/ Aprofundamentos Optativos e Reprovação (componentes passíveis de reprovação)	1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio 2024 - Diurno	
Resolução SEE nº 4948, de 25 janeiro de 2024	Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.	Todos os anos de escolaridade da Educação Básica	ATENÇÃO: Resolução 4948/2024 substitui a 4692/2021
Resolução SEE nº 4.797/2022.	Estabelece para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2023.	Todos os anos de escolaridade da Educação Básica	Revogada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Minas Gerais, como em outros estados, implantou a BNCC com a instituição do Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG para o Ensino Médio, por meio de uma reunião extraordinária do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais que foi aprovado no dia 7 de abril de 2021(SEE/MG):

No caso do Currículo de Referência de Minas Gerais, seu processo de formulação seguiu de forma semelhante ao processo de elaboração da BNCC, formando equipes de especialistas organizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MG) e Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE/MG), bem como abrindo consultas públicas, com participação de organizações da sociedade civil ligadas ao mercado educacional e ao empresariado nacional e internacional (Magalhães et all, 2023, p.9).

O documento organiza os conteúdos mínimos que devem ser ensinados em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. O CRMG possui uma visão que está de acordo com o conceito de educação integral, que enfatiza o protagonismo dos alunos e a criação e realização de seus projetos de vida. A proposta do documento norteador é direcionar os professores sobre o quê, quando e como ensinar os alunos:

(...) é resultado do regime de colaboração estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG (MINAS GERAIS, 2021, p.17).

O CRMG contempla capítulos, incluindo "Pressupostos para o Ensino Médio", "Itinerários Formativos" e "A formação continuada dos profissionais da educação", que compõem o currículo. Além disso, o currículo tem uma seção que lista os padrões, textos e estudos citados ao longo do documento, bem como um glossário que elenca os termos frequentes e distintos.

O Currículo Referência do Ensino Médio, que se baseia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é composto de dois componentes: o primeiro é a Formação Geral Básica (figura 5), que leva em consideração as aprendizagens comuns e obrigatórias definidas pela BNCC; o segundo é o Itinerário Formativo (figura 6), que permite que os alunos escolham conteúdo que se relaciona com seus interesses. O documento foi escrito por servidores da SEE/MG e professores das redes de educação de Minas.

Figura 5 Organização Curricular do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais a partir de 2022



Fonte: SEE MG, 2021.

Figura 6 Organização Curricular no 1º ano em 2022



Fonte: SEE MG, 2021.

Por meio da Resolução SEE MG nº 4657/2021 a Geografia Escolar perde parte de sua carga horária no primeiro ano do Ensino Médio na formação geral básica, e passa a ser contemplada de maneira interdisciplinar em Humanidades e

Ciências Sociais. As matrizes curriculares para o novo ciclo do Ensino Médio a partir de 2022 constam em suas atribuições:

CAPÍTULO I - Do ENSINO MÉDIO

Art. 8º - O Ensino Médio tem duração de 3 (três) anos, com carga horária de 1000:00 (um mil horas), distribuídas em 40 (quarenta) semanas letivas .

Art . 9º - As matrizes curriculares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio estão organizadas em duas partes indissociáveis:

I - Formação Geral Básica: com carga horária anual de 600 (seiscentas) horas, compõe a parte comum a todos os anos e está organizada em quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos Componentes Curriculares;

II- Itinerário Formativo: com a carga horária anual de 400 (quatrocentas) horas, compõe a parte diversificada em todos os anos e está organizado em unidades Curriculares e os seus respectivos Componentes Curriculares. (Resolução SEE MG nº 4657, 2021).

Além do Currículo de Referência para o Ensino Média a Secretaria de Educação desenvolveu uma série de documentos orientadores com o objetivo de facilitar a compreensão de procedimentos para a implantação do Novo Ensino Médio nas escola públicas do Estado. O quadro 12 abaixo apresenta as principais orientações pedagógicas recebidas pelas escolas de Ensino Médio regular no ano de 2022:

Quadro 12 Principais documentos pedagógicos da SEE MG - Ensino Médio 2022

PRINCIPAIS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS PARA O ENSINO MÉDIO - 2022	
NOME DO DOCUMENTO	FINALIDADE
Diretrizes Curriculares SEE para implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022	Apresenta aos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais a organização curricular estabelecida para a implementação gradual do Novo Ensino Médio a partir de 2022.
Caderno Pedagógico SEE Itinerário Formativo	Apresenta as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos do Ensino Médio (Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o Mundo do Trabalho, Aprofundamento nas áreas de Conhecimento) e detalha a abordagem pedagógica de cada componente curricular por bimestre.

Continua.

PRINCIPAIS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS PARA O ENSINO MÉDIO – 2022 - Continuação

NOME DO DOCUMENTO	FINALIDADE
Catálogo SEE Eletivas	Apresenta um rol de Eletivas, possibilitando às escolas escolherem, entre aquelas disponibilizadas, as que serão desenvolvidas no ano de 2022 pelas turmas de 1o ano do Ensino Médio.
Diretriz Pedagógica SEE do Componente Tecnologia e Inovação	Documento visa direcionar o trabalho pedagógico do professor de Tecnologia e Inovação e apresentar a organização deste percurso formativo.
Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM	Orientações acerca das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área do Conhecimento no Novo Ensino Médio
Memorando SEE/DIEM nº 6/2022	Orientações para a utilização do PNLD-2021 Livro Didático para a Etapa do Ensino Médio em 2022 nas escolas estaduais de Minas Gerais.
Planos de Cursos para Ensino Médio 2022	Apresenta sugestões de Planos de Curso para a formação geral básica no Ensino Médio em 2022, construídos a partir das habilidades e competências do Currículo Referência de Minas Gerais e Currículo Básico Comum.
Memorando SEE/EFP – coordenadoria de ensino nº 1/2022	Informa sobre a publicação dos Planos de Curso 2022.
Memorando Circular nº 3/2022/SEE/SPP	Traz orientações direcionadas aos Diretores Escolares e Especialistas para organização dos Dias Escolares do ano letivo de 2022
Memorando SEE/DIEM.no 7/2022	Uso dos recursos financeiros recebidos via Plano de Trabalho no10143. Impressão de material didático do componente curricular “Tecnologia e Inovação” para professores e estudantes do 1o ano do Ensino Médio.
Caderno SEE do Professor Tecnologia e Inovação	Caderno do Professor 1º bimestre do componente curricular do Itinerário Formativo "Tecnologia e Inovação".

Continua

PRINCIPAIS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS PARA O ENSINO MÉDIO – 2022 - Continuação

NOME DO DOCUMENTO	FINALIDADE
Caderno SEE do Aluno Tecnologia e Inovação	Caderno do Aluno 1º bimestre do componente curricular do Itinerário Formativo "Tecnologia e Inovação".
Memorando. SEE.DIEM.nº 9 - 2022 - substitui o Memorando 7 enviado no dia 02/02/2022	Uso dos recursos financeiros recebidos via Plano de Trabalho nº 10145. Impressão de material didático do componente curricular "Tecnologia e Inovação" para professores e estudantes do 1º ano do Ensino Médio.
Memorando Circular n1 2022 SEE DIEM	Orientações complementares para atribuição da função de Coordenador Geral ou Coordenador de Área do Conhecimento do Novo Ensino Médio
Orientações Conselho de Representantes de Turma	Passo a passo para a realização da eleição do Representante de Turma e constituição do Conselho de Representantes de Turma para Escolas Novo Ensino Médio.
Novo cronograma das atividades da ação "Conselho de Representantes de Turma".	Alteração nos prazos em função da suspensão da greve dos servidores da Educação. Realização da eleição do Representante de Turma; constituição do Conselho de Representantes de Turma; indicação dos representantes da escola e Plano de Ação para Escolas Novo Ensino Médio.
Orientações - Plano de Ação - Conselho Representantes de Turma 2022	Orientações da "Metodologia de 06 Passos" para a elaboração do Plano de Ação do Conselho de Representantes de Turma.
Caderno SEE do Professor Tecnologia e Inovação	Caderno do Professor 3º bimestre do componente curricular do Itinerário Formativo "Tecnologia e Inovação". Caderno composto por Situações de Aprendizagem, estruturadas a partir de um conjunto de atividades que buscam contribuir para o desenvolvimento das habilidades previstas no Currículo de Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio e na Diretriz do Componente Curricular Tecnologia e Inovação.
Caderno SEE do Aluno Tecnologia e Inovação	Caderno do Aluno 3º bimestre do componente curricular do Itinerário Formativo "Tecnologia e Inovação".

Continua.

PRINCIPAIS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS PARA O ENSINO MÉDIO – 2022 - Continuação

NOME DO DOCUMENTO	NOME DO DOCUMENTO
Roteiro de Trabalho Coordenadores Geral e por Área - 2022	Tem o objetivo de contribuir para a atuação dos Coordenadores do Novo Ensino Médio na integração entre FGB e IF, bem como no trabalho conjunto com o Especialista da Educação Básica, traz, também, tiradúvidas, referências e uma agenda de apoio visando organizar o trabalho pedagógico da Coordenação.
Documento Orientador das ações para a 2ª Edição do Agosto das Juventudes	A proposta visa instigar a discussão sobre as possibilidades de escolhas e trajetórias educacionais pelos estudantes antes, durante e após o Ensino Médio, sendo um convite aos gestores, professores, especialistas, estudantes e demais membros da comunidade escolar para um momento de estudos, debates e construção coletiva.
Tutorial - Elaboração da Propostas de Implantação do Itinerário Formativo - PIIF	"A elaboração e execução da Proposta de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF) tem como objetivo a implementação do Novo Ensino Médio. A ação se desenvolve no âmbito do Eixo I - Apoio Técnico e Financeiro às Escolas - do Programa Itinerários Formativos, instituído por meio da Portaria MEC n.733/2021.
Caderno SEE do Professor Tecnologia e Inovação	Caderno do Professor 4º bimestre do componente curricular do Itinerário Formativo "Tecnologia e Inovação".
Caderno SEE do Aluno Tecnologia e Inovação	Caderno do Aluno 4º bimestre do componente curricular do Itinerário Formativo "Tecnologia e Inovação".
Documento Orientador Intervenção Pedagógica 2022	Documento Orientador que dispõe sobre a realização da Intervenção Pedagógica nas unidades educativas da Rede Estadual de Ensino, para o ano de 2022, prevista na Resolução SEE nº 4.692, 29 de dezembro de 2021.

Continua.

PRINCIPAIS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS PARA O ENSINO MÉDIO – 2022 - Continuação

NOME DO DOCUMENTO	NOME DO DOCUMENTO
MAPA	Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens - Cadernos pedagógicos que abarcam sugestões de sequências didáticas das habilidades do CRMG. É elaborado a partir das habilidades previstas para o bimestre, conforme Plano de Curso.
LUPA e cadernos pedagógicos	O Jornal Lupa é uma ferramenta desenvolvida para o enriquecimento curricular. São complementos aos Cadernos MAPA, enfatizando o trabalho com as linguagens em diferentes gêneros e tipologias textuais. Acompanhado de um Caderno de Atividades, sendo elaborado a partir dos jornais disponibilizados, como forma de apoio e reforço às habilidades previstas no Plano de Curso desenvolvido a partir do CRMG.

Fonte: SEE – MG, 2022. Organizado pela autora, 2024.

O quadro acima foi elaborado para demonstrar quantas informações foram encaminhadas durante o processo de organização escolar para o ano letivo de 2022. Ao longo do novo período letivo, totalizaram 29 documentos e cadernos pedagógicos, desconsiderando as resoluções com vistas a ordenar o curso de implantação do Novo Ensino Médio no Estado.

Ao longo da implantação deste primeiro ciclo do Novo Ensino Médio (2022, 2023 e 2024), até o momento, as escolas regulares de Ensino Médio receberam, aproximadamente 68 documentos, a saber:

Tabela 3 Quantitativo dos principais documento pedagógicos de Minas Gerais - 2022 a 2024

QUANTITATIVO DOS PRINCIPAIS DOCUMENTO PEDAGÓGICOS DE MINAS GERAIS - 2022 A 2024	
Ano letivo	Número de documentos e cadernos pedagógicos
2022	29
2023	26
2024 (em desenvolvimento)	13
Total	68

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Este número chama a atenção quando consideramos que estas orientações e memorandos tem a finalidade de especificar as resoluções promulgadas dentro

destes períodos. O excesso de orientações por parte da Secretaria de Educação provocou um desgaste no processo do NEM. Isso deveu-se, principalmente, ao fato de muitas informações não atendiam a realidade escolar e precisaram ser revistas após terem sido encaminhadas para as escolas.

4.2. A GEOGRAFIA ESCOLAR NO CURRÍCULO BÁSICO COMUM DE MINAS GERAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são elogiados por sua abordagem detalhada e especificidade, principalmente, no que se refere ao ensino de Geografia. Esses documentos fornecem um arcabouço rico e estruturado de conteúdos que valorizam a diversidade cultural, social e ambiental do país, promovendo um ensino de Geografia que estimula a compreensão crítica do espaço geográfico e suas transformações (Santos, Rosa & Souza, 2021).

Além disso, os PCNs são reconhecidos por incentivar práticas pedagógicas interdisciplinares, contribuindo para a construção de conhecimentos integrados e relevantes para os desafios contemporâneos, alinhando o ensino de Geografia às necessidades de formação de indivíduos conscientes e críticos (Leal & Lima, 2021).

No contexto do "choque de gestão" implementado em Minas Gerais durante a gestão do governador Aécio Neves, entre 2003 e 2010, destaca-se a introdução do Currículo Básico Comum (CBC) como uma iniciativa significativa para reformar e atualizar o sistema educacional do estado. O CBC, um documento que delineou as diretrizes curriculares básicas para todas as escolas da rede estadual, estabeleceu objetivos de aprendizagem claros e conteúdos específicos para cada etapa escolar, refletindo uma tentativa de uniformização e padronização educacional.

A implementação do CBC em Minas Gerais foi um processo multifacetado que incluiu várias etapas críticas. Inicialmente, a elaboração do documento contou com a contribuição de uma equipe de especialistas em educação que considerou tanto as diretrizes nacionais quanto as características específicas do estado. Este processo foi enriquecido por consultas amplas que incluíram professores, gestores escolares, estudantes e outros membros da comunidade educacional, assegurando que o currículo proposto fosse inclusivo e representativo das necessidades locais.

Após a sua elaboração o CBC foi submetido a um processo de divulgação e discussão pública, permitindo a incorporação de sugestões e críticas da

comunidade. Este diálogo aberto visou assegurar que o currículo refletisse as realidades educacionais específicas de Minas Gerais e fosse adaptável às diversas realidades encontradas nas escolas estaduais.

Para facilitar a implementação do CBC, foi essencial a capacitação dos professores, realizada através de cursos de formação continuada. Estes cursos foram projetados para familiarizar os educadores com as novas diretrizes curriculares e equipá-los para sua aplicação prática em sala de aula. Paralelamente, os materiais didáticos existentes foram revisados e adaptados para alinhar-se aos objetivos e conteúdos estipulados pelo CBC, garantindo coesão entre o currículo planejado e os recursos pedagógicos disponíveis.

O acompanhamento e a avaliação contínua do impacto do CBC nas escolas constituíram a última etapa desse processo. Este monitoramento envolveu a coleta e análise de dados para avaliar a eficácia do currículo implementado e identificar necessidades de ajustes ou melhorias.

No campo da Geografia escolar do Ensino Médio o Currículo Básico Comum tem como objetivo principal criar uma cidadania engajada e consciente. Este método está em conformidade com as orientações educacionais modernas que visam além da transmissão de informações, o desenvolvimento de capacidades críticas e comportamentais.

No documento dos CBC's "o ensino da Geografia, assim como de outras disciplinas, contribui para o desenvolvimento da autonomia, a compreensão dos direitos, limites e potencialidades da ciência e da tecnologia e os desdobramentos que tal desenvolvimento trouxe na construção das espacialidades " (CBC, 2007, p.8).

Para isso, é imperioso aprender a pensar na lógica das redes de relações, no movimento do pensamento complexo para que, ao contextualizar espacialmente os fenômenos e ao conhecer o planeta nas escalas locais, regionais, nacionais e internacionais, essa compreensão abra possibilidades de desenvolvimento de outras lógicas e uma nova ética: ambiental e social (CBC, 2008, p.09).

O CBC's de Geografia apresentou uma estrutura para as escolas públicas de Minas Gerais por meio de eixos temáticos que foram organizados em uma estrutura onde são apresentados os temas e as habilidades que os alunos devem adquirir ao longo do curso de estudo. Isso significa que cada eixo temático especifica os assuntos principais que os alunos devem estudar e as habilidades e competências que devem adquirir ao estudar esses temas. A Geografia Escolar foi subdividida em

quatro eixos temáticos (anexo 1):

Eixo Temático I - Problemas e perspectivas do urbano
Eixo Temático II - As transformações no mundo rural
Eixo Temático III - Mutações no mundo natural
Eixo Temático IV - Os cenários da globalização e fragmentação
(CBC, 2007, p.51)

Essa organização ajuda a planejar e avaliar o aprendizado para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados gradualmente e de forma consistente. No mesmo documento ainda são definidas as diretrizes norteadoras para o ensino da Geografia no Ensino Médio, de acordo com o documento CBC (versão 2007) a saber:

1. A valorização e o resgate das práticas socioespaciais, espaço culturais e ambientais dos alunos, usando-as como fontes explicativas para melhorar, aprofundar e compreender o espaço geográfico em mutação. Como parte das competências gerais do campo das ciências humanas, a contextualização sociocultural sugerida serve como base para esta diretriz.
2. Flexibilidade e adaptação à natureza mutante do real, exigindo que os educadores revisem continuamente sua prática pedagógica, crenças, saberes e didática, bem como atividades crítico-reflexivas destinadas a aumentar as capacidades dos alunos. Valorizando suas experiências diárias em relação ao espaço e suas perspectivas sobre a leitura do espaço geográfico, por meio da interpretação de paisagens e do conhecimento de lugar e território.
3. Transposição didática das diretrizes anteriores para o cotidiano pedagógico escolar, atendendo aos desafios de pesquisa e compreensão no campo das competências gerais.
4. O campo das competências gerais de investigação sustenta a quarta diretriz norteadora. Corresponde ao desafio de traduzir a didática das três diretrizes anteriores para o cotidiano do ensino na escola.
5. Os indicadores de competência construídas e a avaliação formativa são abordados na quinta diretriz.

Estas diretrizes visam orientar o ensino da Geografia no Ensino Médio, encorajando os alunos a pensar criticamente e compreender o espaço geográfico em suas várias facetas. A análise do conteúdo básico comum (CBC) de Geografia

para o Ensino Médio em Minas Gerais revelou que o objetivo da proposta curricular não é incentivar os alunos a refletir criticamente sobre a realidade. Em vez disso, o objetivo da mesma é preservar a continuidade de ideias e valores que apoiam a aceitação de determinadas questões sociais e econômicas.

O currículo parece estar focado em integrar os alunos e os professores em um contexto de profundas transformações, principalmente ligadas à reprodução do capital, ciência e tecnologia. A abordagem dos temas do CBC reflete uma visão que enfatiza que as pessoas precisam se adaptar rapidamente às mudanças sem um questionamento crítico das estruturas sociais e econômicas existentes.

Do documento norteador do CBC (Currículo Básico Comum) do Ensino Médio algumas críticas são passíveis de serem elencadas:

- A infraestrutura física da escola, incluindo laboratórios e salas de aula, é insuficiente.
- Pouco investimento em treinamento de professores e condições de trabalho para educadores.
- Distância entre a instituição escolar e os interesses e demandas dos alunos.
- Currículo engessado que não está relacionado às experiências dos adolescentes.
- Metodologia que se baseia na didática tradicional e é atrasada.
- Inexistência de atividades extracurriculares como passeios, visitas e palestras.
- Foco excessivo em habilidades técnicas
- Padronização e uniformidade
- Prioridade para a avaliação quantitativa
- Impacto dos interesses econômicos

Os conteúdos são apresentados de forma simples, muitas vezes sem exame do contexto histórico e com pouca ou nenhuma atenção à análise crítica. Além disso, a proposta curricular geralmente incentiva a aceitação e a conformidade com a realidade, sem encorajar a discussão ou a problematização de temas pertinentes.

Essa abordagem do currículo de Geografia para o Ensino Médio em Minas Gerais parece ignorar o papel do Estado em diferentes momentos da história, as lutas históricas e as formas de organização social. Em vez disso, defende uma

perspectiva que examina as práticas sociais e a apropriação do espaço, tanto dentro quanto fora do estado, e suaviza o debate sobre assuntos polêmicos. Por fim, o currículo parece conduzir a uma educação despolitizada, acrítica e alienante. Os alunos não são incentivados a pensar criticamente ou a participar ativamente da sociedade.

Essas críticas destacam a importância da análise e da necessidade de uma educação que incorpore habilidades socioemocionais, críticas e criativas além de habilidades técnicas. Não obstante, o modelo de competências pode levar a uma avaliação baseada em testes padronizados e quantitativos, o que pode impedir o desenvolvimento de habilidades necessárias para pleno desenvolvimento intelectual do educando.

4.3 O LUGAR DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS

O ensino e aprendizagem da Geografia nas escolas brasileiras é impactado pela BNCC, que estabelece diretrizes e competências para que os alunos desenvolvam em cada etapa da Educação Básica. Ela especifica os conhecimentos, habilidades e competências essenciais que os alunos devem adquirir durante sua educação, incluindo o campo da Geografia.

O extenso território brasileiro e sua diversidade regional apresentam uma variedade de problemas educacionais, incluindo superlotação em áreas urbanas densamente povoadas e limitações de acesso físico e infraestrutural em áreas rurais. Além disso, as reformas educacionais devem levar em consideração as particularidades culturais e sociais de cada região. Por exemplo, para melhorar a educação e fortalecer a identidade e a autonomia das comunidades indígenas, os currículos devem respeitar e incorporar as práticas culturais e a língua local.

Ao integrar a Geografia com outras Ciências Humanas, como Sociologia e Filosofia, é possível realizar uma análise abrangente dessas interações complexas entre o espaço geográfico, a sociedade e as políticas educacionais. Isso enfatiza o papel crucial de que o espaço e a localização contribuem na formação de experiências educacionais e na redução das desigualdades regionais.

[...] investir na problematização da Geografia escolar como um eixo comum às disciplinas de todo o curso de formação pode resultar em boa efetivação da meta de construção de conhecimentos geográficos mais significativos

para o professor de Geografia, o que por sua vez lhe dará mais competência para atender às demandas de sua atividade profissional (Cavalcanti, 2012, p. 9).

O Currículo de Referência do Ensino Médio foi elaborado em consonância com o atual contexto da política educacional do Brasil e das resoluções estaduais promulgadas após 2021. Nele a estrutura da Geografia Escolar, enquanto parte do currículo do Ensino Médio, passa a compor a grade das Ciências Humanas.

Neste contexto, salienta-se que, de acordo com a BNCC, a área das Ciências Humanas “deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2017, p. 356).

Em 2021, a estrutura da educação no Ensino Médio passou por intensas modificações. A Resolução SEE - MG de nº nº 4657/2021 “dispôs sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais”.

Na grade curricular¹⁷ do Ensino Médio, a Geografia escolar no 1º ano foi reduzida para uma aula semanal. Na parte diversificada surgiu a disciplina Humanidades e Ciências Sociais que poderia ser absorvida por profissionais das áreas das Ciências Humanas. Naquele momento, a matriz curricular do 2º e 3º anos se manteriam e somente no ano seguinte seria possível acessar como ficaria a 2ª etapa do Ensino Médio. Apenas no final de 2024 toda a comunidade escolar teve acesso a estrutura completa do ciclo do Ensino Médio.

Neste documento é explicada a nova estrutura do Ensino Médio com a formação Geral Básica e Itinerários Formativos, bem como a inclusão da Geografia escolar na área das Ciências Humanas, conforme a figura 7.

¹⁷ A grade curricular é composta das disciplinas do curso e das suas ementas, que, em forma de texto, expõem objetivamente os conteúdos centrais e norteadores que são ministrados e direcionam o docente na elaboração do programa da disciplina, que se modifica a cada ano (Corsino et al, 2019, p.4).

Figura 7 Matriz Curricular 1º ano Ensino Médio Regular Diurno 2022

Matriz Curricular Ensino Médio 1º ano - Diurno 2022

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO - 2022					
			1º Ano		
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			2022		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00
		Educação Física	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20
		Química	1	40	33:20
		Biologia	2	80	66:40
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20
		História	2	80	66:40
		Sociologia	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20
	SUBTOTAL			18	720
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20:00
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00
		Eletiva 2	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao Mundo do Trabalho	2	80	66:40:00
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		2	80	66:40:00	
SUBTOTAL			12	480	400:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00:00

Fonte: Caderno Pedagógico Itinerário Formativo. SEE – MG (2022, p.96), adaptado.

Em relação a Geografia escolar ainda houve mudanças para além das já especificadas nos plano de curso. Na última etapa do Ensino Médio, também ocorreu a redução das aulas de Geografia. Antes da Reforma do ensino mineiro de

2021 o ciclo do Ensino Médio tinha 6 aulas semanais de Geografia. Atualmente são 4 horas semanais, caso o aluno opte pelo arranjo de aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento em todos os anos. Vale ressaltar que a partir do segundo ano do Ensino Médio, o CRMG possibilitou aos alunos escolherem as áreas de conhecimento que desejasse aprofundar seus conhecimentos, por meio do documento “Portfólio de Apresentação dos Aprofundamentos”. Segundo o documento:

Em 2023, foi mantida a estrutura de oferta de 4 componentes curriculares, porém organizados de formas diversas que possibilitaram 9 arranjos distintos; assegurando que os estudantes possam, com as equipes escolares, escolher qual dos Aprofundamentos é mais compatível com seu projeto de vida (Portfólio de Apresentação dos Aprofundamentos, 2023, p.4).

De acordo com o documento “Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio, 2023” a justificativa para a flexibilização curricular contribui,

(...) significativamente para atender às necessidades e às expectativas das suas juventudes, fortalecendo o protagonismo e autonomia dos jovens, aprofundando o aprendizado dos estudantes nas áreas de conhecimento com as quais se identificam, fomentando maior interesse dos jovens em buscar a escola e, conseqüentemente, estimulando a permanência e avanços significativos de suas aprendizagens (Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, 2023, p. 4).

Para o ano seguinte do novo Ensino Médio, ao final do ano de 2022, foram disponibilizados documentos orientadores que ofertavam os chamados arranjos para que os alunos pudessem flexibilizar seu currículo, conforme seus interesses: aprofundamento em uma ou mais áreas (figura 8).

Figura 8 Diferentes Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento

	Unidade curricular (a escolher)	Componentes Curriculares		Carga horária semanal
		Macrotemas	Componentes Curriculares	
Aprofundamento em UMA Área do Conhecimento	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias	Olhar e ser visto: artes, culturas e identidades em movimento	Patrimônio Cultural	2 h/a
			Escrita Criativa	2 h/a
			Leitura e Escrita em Língua Estrangeira	2 h/a
			Artes do Movimento	2 h/a
	Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias	Matemática está em tudo	Educação Matemática Crítica	2 h/a
			Matemática na Construção da Cidadania	2 h/a
			Criações, Sustentabilidade e Tecnologias	2 h/a
			Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	2 h/a
	Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias	A Ciência do dia a dia	Laboratório Criativo	2 h/a
			Ciências Aplicadas	2 h/a
			Energia no Cotidiano	2 h/a
			Ciência das Radiações	2 h/a
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Juventudes	Identidade e Juventudes (CHS)	2 h/a
			Jovens e o Mundo Digital (CHS)	2 h/a
			Direitos e Deveres dos Cidadãos (CHS)	2 h/a
			Desenvolvimento Pessoal e Coletivo (CHS)	2 h/a
Aprofundamento em DUAS Áreas do Conhecimento	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (LGG/ MAT)	Cidadania Global	Cultura e Cidadania (LGG)	2 h/a
			Cidadania e Inclusão (LGG)	2 h/a
			Linguagem Matemática na Construção da Cidadania (MAT)	2 h/a
			Matemática como Instrumento de Pesquisa (MAT)	2 h/a
	Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (MAT/ CHS)	Economia e Trabalho	Humanidades para Economia e Trabalho (CHS)	2 h/a
			Desenvolvimento Econômico (CHS)	2 h/a
			Matemática para Economia e Trabalho (MAT)	2 h/a
			Matemática e Visão de Finanças (MAT)	2 h/a

	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LGG/ CNT)	Cidadania Global: uma visão plural da sociedade	Linguagens e Tecnologias a Serviço da Cidadania Global (LGG)	2 h/a
			Educomunicação e Ambientalismo (LGG)	2 h/a
			Emergência Climática Global (CNT)	2 h/a
			Mulheres na Ciência (CNT)	2 h/a
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CHS/CNT)	Cidades sustentáveis	Construção Coletiva nos Diversos Espaços (CHS)	2 h/a
			Problema e Ação (CHS)	2 h/a
			Cidade e Meio Ambiente (CNT)	2 h/a
			Urbanização Sustentável (CNT)	2 h/a
Aprofundamento nas QUATRO áreas de conhecimento	Aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento (LGG/ MAT/ CHS/ CNT)	Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Práticas Comunicativas e Criativas	2 h/a
			Humanidades e Ciências Sociais	2 h/a
			Núcleo de Inovação Matemática	2 h/a
			Saberes e Investigação da Natureza	2 h/a

Fonte: SEE – MG, 2023.

No entanto, no quesito currículo a redução de carga horária prejudicou o processo de ensino-aprendizagem na medida que o tempo disponibilizado para trabalhar com os alunos diminuiu pela metade. Mesmo o professor de Geografia assumindo aulas de Humanidades e Ciências Sociais – HCS, a mesma disciplina também possui um planejamento próprio pré-determinado pela rede estadual de ensino para todas as escolas de Minas Gerais.

O Governo do Estado, neste contexto de mudanças criou no portal “Currículo de Referência de Minas Gerais¹⁸” os planos de curso para todas as modalidades de ensino da Educação Básica, bem como os documentos, consulta pública, histórico de elaboração e legislação. Sobre este assunto Pinto e Melo (2021, p.13) reforçam que “O atual plano curricular de Minas Gerais contempla o conteúdo da Base e reforça esse olhar sobre a formação docente, induzindo uma experiência voltada para a aplicabilidade prática dos conteúdos das políticas, em detrimento do conhecimento como objeto de reflexão, análise crítica e pesquisa”



Críticas ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) incluem a possibilidade de privatização do ensino por meio de parcerias público-privadas para fornecer itinerários educacionais, plataformas educacionais, materiais didáticos e consultorias, o que pode resultar em desigualdades no acesso à educação de

¹⁸ Para acessar o site: Currículo de Referência do Ensino Médio de Minas Gerais leia o qr code.

qualidade. Além disso, os conteúdos são mais focados na aplicação prática do que na estimulação do pensamento crítico, da reflexão e da atividade de pesquisa dos alunos.

Destarte, são discutidos conflitos de discursos porque, embora o CRMG enfatize a juventude e a diversidade como elementos essenciais da educação, pode haver conflitos internos que impeçam a realização de uma educação mais significativa e inclusiva. Essas críticas enfatizam a necessidade de uma análise cuidadosa das políticas curriculares em Minas Gerais para garantir que todos os alunos recebam uma educação de alta qualidade, inclusiva e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo examinou as mudanças curriculares na Educação Básica, especialmente, no Ensino Médio em Minas Gerais na sequência da implementação da Base Curricular Comum Nacional (BNCC). A pesquisa focou-se nas implicações dessas mudanças para o ensino de Geografia, examinando como as reformas curriculares influenciaram a disciplina em termos de conteúdo, metodologia e objetivos educacionais. Além disso, foi analisada a influência da Lei 13.415/2017, que introduziu mudanças significativas na organização do ensino secundário brasileiro.

Ao analisar os objetivos propostos nesta dissertação conclui-se que esta investigação cumpriu os seus propósitos, fornecendo um contexto histórico para as orientações curriculares, comparando documentos nacionais e estaduais, examinando o Currículo de Referência de Minas Gerais, analisando o papel da Geografia escolar no período histórico escolhido e propondo o desenvolvimento profissional contínuo para os professores de Geografia.

A revisão da literatura permitiu a análise de documentos jurídicos e a criação, através da metodologia escolhida, de um conjunto de estudos acadêmicos publicados anteriormente sobre os tópicos propostos, que guiaram as pesquisas e os resultados aqui apresentados. A investigação cronológica selecionada neste estudo destacou a medida em que os currículos mudaram ao longo da história recente do sistema educacional do país, e a influência das políticas federais em nível estadual.

O capítulo 3 examinou as orientações curriculares no Ensino Médio a nível nacional e em Minas Gerais, entre 2006 e 2023, desde o Currículo Básico Comum até a implementação do currículo básico comum nacional. (BNCC). A pesquisa concentrou-se nas implicações dessas mudanças no ensino da Geografia, examinando como as reformas curriculares influenciaram a disciplina em termos de conteúdo, metodologia e objetivos educacionais. Além disso, foi examinada a influência da Lei 13.415/2017, que introduziu mudanças significativas na organização do ensino médio brasileiro, na medida em que se trata de um documento de cunho regulador.

A primeira seção do Capítulo 3 delineou o contexto histórico das reformas educacionais no Brasil, com especial ênfase nas Diretrizes Nacionais de Currículo

para a Educação Secundária (DCNEM) e nos Parâmetros Nacionais do Currículo para a Ensino Secundário. (PCNEM). A análise revelou que, apesar das intenções de modernização e melhoria da qualidade da educação, a implementação destas orientações foi dificultada pela falta de diálogo efetivo com a comunidade educativa e pelas condições precárias das escolas. As Orientações Curriculares para a Educação Secundária (OCEM), por outro lado, tentaram contrabalancear essas lacunas propondo uma prática educacional mais alinhada com as exigências contemporâneas.

A última seção do capítulo 3 discutiu o impacto da Lei de Orientações e Bases Nacionais da Educação (LDBEN) de 1996 e da BNCC na reconfiguração do currículo do Ensino Médio. A análise revelou que, embora essas políticas visassem, no papel, promover uma educação abrangente e contextualizada, na prática trata-se de uma política arraigada nos moldes das demandas do mercado econômico. A sua implementação enfrentava desafios significativos, como a resistência por parte das instituições de ensino, da comunidade acadêmica e a falta de recursos. Além disso, o BNCC, apesar de sua intenção de padronizar a qualidade da educação, tem sido criticado por sua centralização e abordagem autoritária na formulação de políticas curriculares.

Em síntese, os objetivos deste capítulo foram plenamente alcançados na medida que forneceu uma análise crítica e abrangente das políticas públicas de ensino e suas repercussões no ensino secundário, particularmente na configuração da Geografia escolar. A investigação destacou os progressos e reveses das reformas curriculares, concedendo uma perspectiva detalhada de como essas mudanças afetaram a prática educacional e a formação dos alunos.

Os resultados apresentados neste capítulo demonstram a complexidade e os múltiplos desafios envolvidos na implementação das reformas educacionais no Brasil. As políticas analisadas, embora bem intencionadas, encontraram barreiras significativas que limitavam o seu impacto positivo. A discussão sobre a evolução das políticas públicas de ensino e suas implicações para o ensino de Geografia em Minas Gerais enfatizou a necessidade de uma abordagem mais integrada e participativa na formulação e implementação destas políticas.

O capítulo 4 concentrou-se nas políticas públicas de educação implementadas no Estado de Minas Gerais de 2006 a 2023, com destaque para as orientações curriculares e no impacto de programas desde o "Choque de Gestão" no

sistema educacional até ao Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais, no âmbito do regime do Novo Ensino Médio. O significado acadêmico deste capítulo reside na análise crítica das transformações na paisagem educacional, tendo em conta a influência das políticas públicas na qualidade, equidade e eficácia do ensino.

A evolução das políticas públicas de educação no Brasil especialmente, desde a aprovação da LDBEN e da BNCC refletiu uma tentativa contínua de modernização e melhoria da qualidade da educação. Em Minas Gerais, essas políticas foram amplamente atendidas, mas também enfrentaram desafios especiais, como a necessidade de se adaptar às diversidades regionais e gerir recursos limitados. A análise das políticas públicas de educação no estado revela que ao criá-las deve-se ter em conta as especificidades locais na implementação de reformas nacionais, visando uma educação mais equitativa e eficaz para todos os alunos.

Ao revisitar as Orientações Curriculares do Estado de Minas Gerais, é premente a necessidade de colocar a Educação Básica como um pilar essencial para o progresso sustentável, refletindo a preocupação de melhorar a qualidade do ensino e preparar os cidadãos para os desafios contemporâneos. A desvalorização dos profissionais da educação e a busca de metas quantificáveis e resultados imediatos podem levar a uma visão estreita da educação, comprometendo aspectos fundamentais, como o desenvolvimento holístico dos alunos. A pressão por resultados pode incentivar práticas como "ensinar ao teste", que podem prejudicar a educação dos alunos e ignorar as especificidades locais das comunidades escolares.

Em resumo, o estudo cumpriu com êxito os seus objetivos ao analisar as políticas educacionais em Minas Gerais, destacar a evolução do sistema educacional, os desafios enfrentados e as possíveis melhorias a implementar. As conclusões indicam a necessidade de uma abordagem mais holística e inclusiva na formulação e processamento das políticas públicas de ensino, considerando não só os aspectos quantitativos, mas também os qualitativos, a fim de garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos. Estas últimas considerações sublinham a importância de uma abordagem crítica e contextualizada na análise das políticas educacionais, destacando os avanços, desafios e futuras necessidades para promover a educação de qualidade no Brasil.

Portanto, pode-se perguntar: quais foram os resultados mais notáveis deste estudo? A pesquisa revelou que a implementação da BNCC e a subsequente

reforma curricular impulsionada pela Lei 13.415/2017 levou a uma reconfiguração do currículo de Geografia nas escolas secundárias de Minas Gerais. Além disso, observou-se uma tendência para a homogeneização do conteúdo, com destaque nas competências técnicas e práticas, em detrimento do fomento do pensamento crítico entre os alunos. Esta mudança reduziu a ênfase em conteúdos tradicionalmente valorizado na educação geográfica.

Ao analisar os documentos, é evidente como os currículos foram limitados pelas novas orientações curriculares, que restringem a autonomia pedagógica e a capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos. A necessidade de aderir a um currículo prescritivo e padronizado foi identificada como um fator que desvaloriza a prática de ensino e o campo da própria Geografia da escola.

O Currículo de Referência de Minas Gerais, como raso, regulador e padronizador, foi criticada por sua rigidez. De que forma essa padronização afeta uma qualidade do ensino? A pesquisa indica que a imposição de um currículo padronizado limita a criatividade e a capacidade dos professores de responder às especificidades locais e às diversas realidades dos alunos. Esta abordagem pode levar à desvalorização da Geografia, uma vez que os conteúdos críticos, essenciais para a educação cidadã e para a compreensão do mundo, são frequentemente negligenciados em favor de habilidades mais imediatas e utilitárias.

Em tempo, cabe ressaltar que no dia 05 de julho de 2024 foi aprovada na Câmara federal a Reforma da Reforma do Ensino Médio . O documento, amplamente discutido nas bases políticas, acadêmicas e civis acabou com um texto final extremamente criticado pelas poucas evoluções em relação à Lei 13415/2017. Em vez de abordar as principais deficiências identificadas, o texto recentemente aprovado na Câmara Federal manteve muitas das características controversas da legislação anterior.

Problemas como a falta de clareza na definição de caminhos educacionais e a ausência de estratégias eficazes para a formação de professores persistiram. Destarte, a nova legislação não incluiu soluções práticas para resolver as disparidades regionais na implementação da Reforma, perpetuando assim a desigualdade educacional em todo o país.

Além disso, muitos estudiosos e educadores sublinharam que a Reforma da Reforma do Ensino Médio não fomentou uma discussão aprofundada sobre a qualidade da educação e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. A mudança foi vista como uma oportunidade perdida para proporcionar uma educação mais equitativa e de alta qualidade para todos os jovens brasileiros.

Em resumo, a Reforma da Reforma do Ensino Médio de 2024, apesar de ser um esforço para atualizar a Lei 13415/2017, não atendeu às expectativas de mudanças significativas. A crítica reside na falta de inovação e na perpetuação de problemas estruturais que continuam a desafiar o sistema educacional brasileiro.

Por fim, os resultados obtidos nesta dissertação demonstram a importância de analisar criticamente as políticas educacionais e a necessidade da participação ativa dos professores na concepção de um novo currículo escolar. Embora o currículo vise a equidade e a inclusão, na realidade limita inadvertidamente a capacidade dos professores de inovarem e adaptarem as suas práticas pedagógicas. Além disso, a ênfase nas competências técnicas diminuiu o espaço para abordagens críticas e reflexivas à Geografia.

Para aperfeiçoar as políticas educacionais e a sua implementação, é importante aumentar o envolvimento da comunidade educativa e investir em infraestruturas e formação de professores. Para futuras investigações deve-se considerar estratégias para melhorar a integração das políticas curriculares com as demandas locais e regionais, bem como examinar os impactos a longo prazo das reformas educacionais na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos. Além disso, estudos comparativos entre diferentes estados podem fornecer insights valiosos sobre as melhores práticas e desafios específicos enfrentados em diferentes contextos.

Quais são as abordagens possíveis para futuras pesquisas? Propõe-se realizar estudos de práticas pedagógicas inovadoras que possam ser adotadas no âmbito das orientações da BNCC, ao mesmo tempo que permitam a valorização da Geografia como disciplina crítica. A investigação sobre o impacto das reformas curriculares noutras disciplinas e em diferentes contextos regionais poderia fornecer uma perspectiva mais ampla sobre os efeitos dessas políticas educacionais.

Recomenda-se, portanto, que as diretrizes curriculares estaduais sejam flexibilizadas de forma efetiva, a fim de permitir maior autonomia aos professores na seleção e na abordagem dos conteúdos. Deverá ser incentivada a promoção de

metodologias ativas que valorizem o pensamento reflexivo e a análise crítica. Além disso, é essencial promover a formação contínua dos professores, equipando-os para enfrentar os desafios da reforma do currículo e integrar as novas orientações de uma forma que melhore o ensino da Geografia.

Por fim, este trabalho por tratar-se de uma dissertação resultado de um programa de educação profissional, tem como objetivo final oferecer à sociedade uma proposta de formação contínua para professores de Geografia do Ensino Médio da rede estadual pública.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Perspectivas de abordagem do currículo no Novo Milênio. In: FINI, Maria Inês. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária. Textos e Contextos**. Fundação Seade (Editora), 2009. ISSN 0102-8839
- ALVES, Pedro. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. PUCMinas digital. Acesso em:18/04/24
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92
- ARESI, Cláudia. A Geografia e as bases legais: PCNs, DCNs e BNCC. In: **XXXV Encontro Estadual de Geografia "A diversidade da Geografia e a Geografia da diversidade nas primeiras décadas do século XXI"**, Erechim-RS, 12 a 14 out. 2018.
- ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo – educandos e educadores, seus direitos e o currículo. **Organização do documento**: BEAUCHAMP, Jeanete PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf> Acesso em: 12 dez. 2019.
- BARATELLA, R. et al. A política pública educacional de Minas Gerais para o Ensino Médio: uma análise na perspectiva histórica. **Cadernos da Fucamp**, v.24, p. 126-149, 2023.
- BOMFIM, Alexandre Maia do et al. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, p. 27-52, 2013.
- BRANCO, Emerson Pereira et al. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?**. Debates em Educação, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.
- BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio. O estado e as políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003- 2010) : **uma análise a partir da Reforma do Ensino Médio mineiro**. Dissertação, 2011. Uberlândia, MG. Disponível em: repositorio.ufu.br, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.
- _____. **Lei Ordinária 11.684/2008**. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm.

Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 01 de jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 4 v., 1999. (Acessível em www.mec.gov.br). Acesso em: 27 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes ProBNCC**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/perguntas_frequentes_bncc.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, SEB, 2014. (Acessível em www.mec.gov.br). Acesso em: 14 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: MEC, 2009a. (Acessível em www.mec.gov.br). Acesso em: 17 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de análise de propostas curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2010. (Acessível em www.mec.gov.br). Acesso em: 27 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 maio. 2022.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2011.

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria. **Reestruturação dos currículos em Minas**

Gerais: reflexões acerca do CBC de Geografia para o Ensino Médio. Anais, XVI Encontro Nacional de Geógrafos – ENG. Porto Alegre, 2010.

CARNEIRO, C. D. R.; SIGNORETTI, V. V. A carência de conteúdos de geociências no currículo básico comum de Geografia do Ensino Fundamental em Minas Gerais. **GEOGRAFIA**, v. 33, n. 3, p. 467–483, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro.** Petrópolis, RJ: Vozes, ed.1. 2020.

CARNEIRO, R. N. (2022). A virada linguística na filosofia geográfica de Milton Santos. **Revista PerCursos**, 23 (51), 052–079. <https://doi.org/10.5965/1984724623512022052>

CARVALHO, N. R.. Cidadania nos Currículos Oficiais da Geografia Escolar em Minas Gerais Pós Ditadura Militar. **Caderno de Geografia**, 31(67), 1201-1210. 2021.

CASTELLAR, Sônia M. V. (org). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. A alfabetização em Geografia. In: **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29- 46, jul./set. 2000.

CASTELLAR, Sônia M. V; PAULA, Igor R. O Papel do Pensamento Espacial na Construção do Raciocínio Geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan. /Jun., 2020.

CASTELLAR, Sônia M. V.; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2012 – (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho). 161 p., 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a cidade: **Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Lana de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO-PERSPECTIVAS ATUAIS**, 2010, Belo Horizonte. Anais [...].Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. Trabalho 3.3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7167-3-3-Geografia-realidade-escolar-lana-souza&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2024.

_____. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, São Paulo:: Papirus, 2012.

_____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiânia, Goiás: Editora Alfa & Comunicação, 2019.

_____. (org). **Temas da Geografia na Escola Básica.** Campinas, São Paulo:Papirus, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHAGAS, Gênesis. S. SILVA, Michele S. da. **A Geografia e o “novo” Ensino Médio: uma análise curricular**. Editora Realize. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-53300-30112018-162755.pdf>>. 2018.

CORALINA, Cora. Meu livro de cordel: **Aninha e suas asas**. 8ª ed., São Paulo: Global Editora, 1998, p. 13.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**. 2019, v. 35, e201060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em 26 jun. 2024

COSTA, H. H. C., LOPES, A. C. (2009). Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio. **Revista contemporânea de educação**, 4(7), 201–222. <https://doi.org/10.20500/rce.v4i7.1581>.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base nacional comum curricular - BNCC componente curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v.12, n.19, p.183-203, jul.-dez. 2016.

DALE, Rogério. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & sociedade**, v. 25, p. 423-460, 2004.

DINIZ, S.; MELO, G. **Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais: políticas e processos**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/SavanaDinizGomesMelo-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

DE LACERDA, Rosana Soares; PELUSO, Marília Luiza. **Novo Ensino Médio, Livro Didático**. Editora Realize, p.16, 2023.

DE SENA MARTINS, Paulo. O financiamento da Educação Básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 26, n. 3, 2010.

DO VALE MOURA, M., & LIMA, M. N. P. (n.d.). **A base nacional comum curricular: políticas educacionais e a formação de um novo perfil de professor**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PRO_POSTA_EV127_MD4_ID2530_01102019175324.pdf

DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; KAPCZYNSKI, Ana Lucia. A filosofia na reforma curricular do Ensino Médio pós LDB: habilidades e competências na formação para a cidadania. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 2, p. 33-48, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FRANCKLIN, Adelino. As implicações dferretio Programa Choque de Gestão para o trabalho docente na Rede Estadual Mineira. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 89-105, 2018.

FRAUCHES, Kailane. Era a mão de Deus, 2022.

FREIRE. Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Juliano. A Geografia Escolar e a reorganização curricular provocada pela Reforma do Ensino Médio . **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 13, n. 23, p. 05-20, 2023.

GONÇALVES, Rafael Marques; MACHADO, Tânia Mara Rezende; CORREIA, Maria José Nascimento. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020.

GOODSON, Ivor F.; CARVALHO, Maria João. A construção social do currículo. 1997.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, p. 1036–1055, 20 dez. 2018. Acesso em: 13 jul. 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Katálise**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LEITE, C. M. C.; SILVA, A. DE S.. A reorganização curricular do Ensino Médio esvaziamento teórico da Geografia e controle do pensamento crítico? In: : **Geografia e currículo tensionamentos reflexões e práticas**. Guimarães, Geni Ferreira et all. Salvador, edufba 2021. 222p. ISBN 97865-56301709.

MAGALHÃES, R. M. DA C. et al. Análise dos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o currículo de referência de Minas gerais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 3, p. 11–31, 30 dez. 2023. Disponível

em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74962/48878> Acesso em: 14 jul. 2024.

MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. Doutorado, UFMG. 2014.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. DOS. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020017–e020017, 9 jul. 2020.

MARQUES, Mara Rúbia Alves; JÚNIOR, Anízio Bragança. A Reforma Curricular do Governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior das escolas. *Ensino em Re-Vista*, 16 abr. 2012.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Almedina Brasil, 2021.

MELLO, Fábio Machado. **A Reforma do Ensino Médio : (Des)caminhos da Educação Brasileira**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos avançados**, v. 5, p. 7-47, 1991.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 666 de 07 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais no Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Belo Horizonte, 07 de abril de 2005. Disponível em: <https://doceru.com/doc/evvc155>. Acesso em: 02 set. 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 753 de 06 de janeiro 2006**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes?start=3600>. Acesso em: 02 set. 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 833 de 24 de novembro de 2006a**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B8_84A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2030 de 25 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 25 jan. 2012. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

_____. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado** - PMDI 2011-2030. Belo Horizonte, 04 jan. 2012a. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi-2011-2030>. Acesso em: 03 set. 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.251 de 02 de janeiro 2013**. Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2251-13-r.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei no. 23.197 de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação-PEE-para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. ALMG, 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 01 set.2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Planos de Curso do Currículo Referência de Minas Gerais**. 29 jun. 2020. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 04 set. 2023.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 481 de 01 de julho de 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 01 jul. 2021. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/55-2021/13698-resolucao-cee-n-481-1-de-julho-2021>. Acesso em: 02 jan.2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657 de 10 de novembro de 2021a**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-657-2021-de-10-de-novembro-de-2021/>. Acesso em: 02 jan.2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021b**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 29 dez. 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/document/download/27852-resolucao-see-n-4-692-de-29-de-dezembro-de-2021>. Acesso em: 02 jan.2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Novo Ensino Médio 2022. Catálogo de Eletivas**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas

Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 09 de fev. de 2022. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%202022_Cat%C3%A1logo%20de%20Eletivas.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.798 de 30 de novembro de 2022-a**. Altera a Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro 2022, que dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4798-2022/#gallery>. Acesso em: 02 jan. 2024..

_____. Secretaria de Estado de Educação. MAPA-MG. Documentos orientadores. **Se liga na educação 2023 a**. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/novo-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 06 jan. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação PEE. *In: educacao.mg.gov.br*. Última atualização: 23 maio 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. jan-abr, p. 49, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Orgs.). **Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas**. São Luís: EDUFMA, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 41, p. 31–44, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.6807. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807>. Acesso em: 13 jul. 2024.

OLIVEIRA, Sinval Martins de. **Livros didáticos de física do Programa Nacional do Livro Didático 2012 em relação à proposta mineira de educação**. 2014. 104 fl. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - PUC Minas. Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira et al. **A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto**. 2020.

PAULA, Viviane C. de. A Geografia Escolar: **referencial para interpretação do vivido?** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, Belo Horizonte, 2017.

PAULO, J. R. DE et al. O ensino de Geografia em tempos de pandemia: reflexões sobre o trabalho docente. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais**

Aplicadas, v. 27, n. 1, p. e10729–e10729, 30 jun. 2022.

PELLISSARI, L. (2023). **The reform of professional and technological education in brazil: 2016 to 2021**.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCC no Currículo Mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e34196, 2021.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento: The art of literature in search of knowledge. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 1, p. 53, 10 jul. 2012

PONTEL DE OLIVEIRA, Silvana. **Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações no processo de igualdade e ou desigualdades na educação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Brasil: FLACSO Sede Brasil.

REZENDE, Flavia, et all. Identificação de problemas do currículo, do ensino e da aprendizagem. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 185-196, 2004.

RIBEIRO FRANCO, Lara. **Norteamentos e encaminhamentos de políticas educacionais para o Ensino Médio e suas expressões em Ituiutaba, MG (1988-2019)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia, 2019. Disponível em: repositorio.uniube.br. Acesso: 10 fev. 2021.

RICHARD DE PAULO, J. et al. O ensino de Geografia em tempos de pandemia: reflexões sobre o trabalho docente. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 27, n. 1, p. e10729, 2022.

RICHTER D., SOUZA P. e MENEZES P. (Eds.), **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**, Alfa Comunicação, 2022. Disponível em: <https://nepeg.com/livros/percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-Geografia-escolar/>. Acesso em: 19 out. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, H. S.A. A.; BENEDITO, E.; PEREIRA, S.M.C. Professores de Geografia do Ensino Médio: formação e práticas pedagógicas. **Geopauta**, Vitória da Conquista, ISSN: 2594-5033, V. 6, 2022, e11210.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. . São Paulo: EDUSP. 2002. Acesso em: 16 jul. 2024.

SANTOS, S. C. M. DOS. Políticas de privatização da Educação Básica no Brasil: alguns apontamentos. **Pesquisa em Foco**, v. 22, n. 1, 20 jul. 2017.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; ESTRADA, Rodrigo Duque. Entrevista com Michael Apple. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

SILVA, M. Q. da; CRUZETTA, D. D. Base Nacional Comum Curricular e as Reformas Educacionais da década de 1990. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–25, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20239.046. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20239>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. As orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 946–955, 11 dez. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, 16. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUZA NETO, Alaim. Ensino Médio em Disputa: Tensões Engendradas em Torno do Currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1263-1287, jul./set. 2019.

STEFENON, Daniel Luiz; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Os pressupostos da avaliação e a produção de currículos na escola: reflexões a partir da Geografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e216270, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046216270.

VANDRÉ, Geraldo. **Caminhando**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 04 out. 1979. Disponível em: <https://g.co/kgs/U3YHnzP>

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019.

VESENTINI, J.W. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. São Paulo, Contexto, 1999. p.13-33.

_____. José William. Ensino de Geografia No Século XXI (org). Papyrus Editora, 2004.

_____. José William. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

_____. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo. Editora Ática. 135 p. 2008.



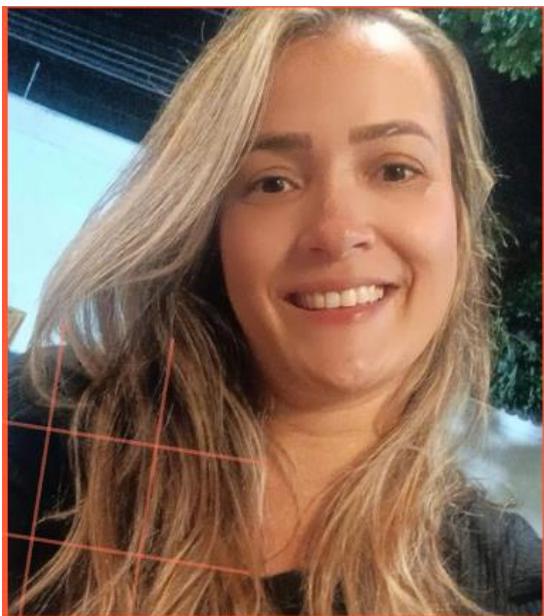
UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

**PRODUTO: PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE DOCENTES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

VANESSA CRISTINA SOARES DE SOUZA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA



VANESSA CRISTINA SOARES DE SOUZA

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros (2009). Pós graduação em inspeção, orientação, supervisão e gestão escolar pela FAVENORTE. Mestranda no Programa Mestrado Profissional em Educação pela UNIUBE - Uberlândia. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Membro do Observatório do ensino de História e Geografia, GEPEGH (Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia) certificado no CNPq. Servidora pública da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), onde exerce além das funções inerentes ao cargo de Professor de Educação Básica, a função de coordenadora de ciências humanas no Novo Ensino Médio.

SELVA GUIMARÃES

Possui mestrado (1991) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1996). Realizou Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP(2007) e Estágio Sênior em Didáctica de las Ciencias Sociales na UAB - Universidad Autonoma de Barcelona (2016) . Atuou como docente da educação básica na rede pública do estado de Minas Gerais, na Escola de Educação Básica da UFU e como professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, aposentada em março de 2017. Pesquisadora de Produtividade do CNPq PQ1B - 2003-2023. Foi coordenadora do PPGED/UFU por três mandatos. Atualmente é Professora Titular da UNIUBE; Professora Permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação da UNIUBE - Universidade de Uberaba; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação: Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Uniube, em Uberlandia Mg. Professora colaboradora do PPGED -Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do GEPEGH(Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia) certificado no CNPq. Membro do Observatório do ensino de História e Geografia.Membro da Câmara de Ciências Humanas e Educação da FAPEMIG(2002-2005; 2020-2023) Membro de conselhos editoriais de periódicos nacionais e internacionais. Membro da Red de Inducción a la Docência e da Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales. Membro da International Society for History Didactics(ISHD), da Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), da Associação Brasileira de Ensino de História(ABEH). Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, metodologia, didática e práticas de ensino e aprendizagem em História



O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical!"

(FREIRE, p.101, 1986)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	146
JUSTIFICATIVA	147
OBJETIVO GERAL	148
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	149
DESENVOLVIMENTO	149
ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA	149
UNIDADE I - PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR	149
UNIDADE II – APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS	154
AVALIAÇÃO	156
REFERÊNCIAS DA PROPOSTA	156

APRESENTAÇÃO

Este Produto Educacional é parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, no escopo da Linha de Pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica, vinculado ao Projeto de Pesquisa “Observatório do Ensino de História e Geografia: formação permanente de professores e pesquisadores em ambiente digital” (CNPq/FAPEMIG).

Fundamenta-se na teoria da Geografia Escolar crítica e cidadã para a formação integral dos educandos. Este trabalho discorre sobre possíveis reflexões e mudanças de paradigmas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e aponta a necessidade da inserção de práticas educativas inovadoras que possam impulsionar e viabilizar uma formação integral do aluno abrindo espaço para a interação e participação dos estudantes na construção do conhecimento, além de, potencializar os saberes empíricos na mediação entre teoria e prática, conceitos científicos e *práxis* cotidiana.

Neste sentido este material apresenta-se como uma ferramenta promissora ao docente de Geografia no Ensino Médio, no seu percurso formativo, de modo a ampliar, diversificar e complementar o currículo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), diante das tendências de ensino híbrido característico do século XXI e da formação integral do aluno baseado nas concepções cognitivas e construtivistas dos mecanismos de aprendizagem.

Este material disponibiliza um caderno de formação continuada com o uso de Metodologias Ativas para apreciação, apropriação, adaptações e utilização dos docentes de Geografia da rede estadual de Ensino Médio do estado, público alvo deste curso. Para tanto, vale ressaltar que “metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (Bastos, 2006).

As metodologias ativas promovem uma dinâmica educacional que potencializa o conhecimento construído socialmente e se conecta com os conteúdos científicos, conforme destacado por Cavalcanti (1998), que enfatiza a importância de uma aprendizagem ativa no ensino da Geografia. Essa abordagem valoriza os

saberes prévios, experiências e conceitos cotidianos dos alunos, com o objetivo central de desenvolver a consciência de que eles são parte integrante da construção espacial, incentivando a compreensão de que sua participação ativa contribui para a construção social.

Destarte o objetivo geral é promover a atualização e revisão da prática docente baseada em estudos por meio da implementação de metodologias ativas que ajudam a desenvolver competências, permitindo que os alunos se desenvolvam em todos os aspectos cognitivos e socioemocionais.

Propõe-se uma reflexão ampla sobre o processo de ensino e aprendizagem no cenário das práticas educativas inovadoras, visando promover a formação profissional, pessoal e social do indivíduo e instrumentalizar o professor no seu planejamento docente.

Este produto educacional está organizado em dois módulos: Módulo I – Práticas Educativas Inovadoras na Geografia Escolar e Módulo II – Metodologias Ativas para o Ensino Médio, sendo assim estruturadas: Apresentação, Leitura Obrigatória e Prática docente.

JUSTIFICATIVA

A formação continuada para professores de Geografia do Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais é crucial para garantir uma educação de qualidade que atenda às novas demandas curriculares, tecnológicas e sociais. Como Callai (2021) nos aponta:

Refletir sobre escola, ensino e conteúdo curricular escolar reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novos modos de compreender os tempos e os espaços sob os processos de globalização e novas territorialidades emergem diante da complexidade em que se apresenta o mundo, e a Geografia se constitui em uma ferramenta intelectual para entender este mundo (Callai, 2021, p.40)

Esta proposta visa atualizar os conhecimentos pedagógicos dos docentes, promover o uso de metodologias ativas e integrar as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao ensino de Geografia, capacitando os professores para lidar com a diversidade de inteligências e estilos de aprendizagem de seus alunos. Neste sentido Valente (2017) nos aponta que):

(...)um dos desafios à educação o repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno. É importante considerar as

práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços Metodologias ativas Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017 459 de produção do saber, contextos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas (Valente, 2017, p. 459).

É importante refletir sobre a *práxis* docente; repensar no modo como ensinamos e como aprendemos; repensar as estratégias e métodos de ensino utilizados e para além de tudo isso, contribuir e mediar à construção de novos conhecimentos a partir dos saberes coletivos considerando o aluno como centro do processo educativo.

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Moran, 2015, p. 17).

As metodologias ativas têm um impacto significativo no trabalho dos professores, exigindo um planejamento meticuloso e minucioso para garantir a efetividade das atividades e satisfazer as demandas dos estudantes. Essas metodologias colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, obrigando os docentes a reavaliarem suas práticas de ensino e adotarem uma postura mais facilitadora.

Portanto, apesar dos desafios iniciais na implementação, as metodologias ativas favorecem um ensino mais dinâmico e eficiente, estimulando a independência e o protagonismo dos alunos.

DURAÇÃO: 40 Horas

INSTITUIÇÕES / CURSOS PARCEIROS: a verificar

OBJETIVO GERAL

Promover a atualização e revisão da prática docente com base em estudos e por meio da implementação de metodologias ativas que corroborem com o pleno desenvolvimento dos alunos no que tange às competências cognitivas e socioemocionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Atualizar a compreensão dos educadores das metodologias ativas e da BNCC.
2. Cooperar para melhorar práticas de ensino que incentivem o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, ao mesmo tempo em que promovam aprendizagens cada vez mais significativas.
3. Oferecer oportunidades para pensar em como usar metodologias ativas na prática docente e como eles podem transformar eles mesmos e seus alunos.
4. Promover a compreensão e a aplicação das inteligências múltiplas em sala de aula.
5. Desenvolver novos métodos de ensino e analisar seus resultados.

DESENVOLVIMENTO

A formação docente será estruturada em módulos que combinarão teoria e prática, utilizando metodologias ativas para facilitar a aprendizagem dos professores. As atividades incluirão workshops, debates, estudos de caso e práticas em sala de aula, rotação por estação, aprendizagem baseada em problemas e outros, tanto presenciais quanto à distância.

ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA

UNIDADE I - PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

1. AS COMPETÊNCIAS DA BNCC E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS NA ÁREA DE GEOGRAFIA
 - 1.1 Análise das competências gerais da BNCC para a Geografia escolar.
 - 1.2 A Geografia escolar nos planos de curso do CRMG.
 - 1.3 Estratégias para integrar a abordagem regional no currículo de Geografia.

MÓDULO I

As competências da BNCC e o Currículo de Referência de Minas Gerais na área de Geografia



Conexão BNCC e CRMG

A BNCC e o CRMG são fundamentais para a prática docente em Geografia, garantindo um ensino alinhado com as competências essenciais e o contexto local.



Definição e Importância da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes educacionais para o ensino no Brasil, promovendo a equidade e qualidade na educação. Compreender e aplicar a BNCC é essencial para uma prática docente eficaz.



Principais Competências Gerais da BNCC na Geografia

As competências da BNCC direcionam o ensino de Geografia para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo habilidades críticas, criativas e reflexivas. É essencial identificar e integrar essas competências nas práticas pedagógicas.

Introdução ao CRMG

O Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) é o documento orientador para o ensino no estado, alinhado com a BNCC. Conhecer o CRMG é essencial para adaptar as práticas pedagógicas à realidade e contextos locais.



Atividade Interativa: Conexão entre BNCC e CRMG

Atividade prática em grupos para explorar como os princípios da BNCC podem ser integrados às diretrizes do CRMG nas aulas de Geografia. Esta atividade visa promover a reflexão e a aplicação dos conceitos abordados.



2. METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Definição e princípios das metodologias ativas.

2.2 Considerações sobre as metodologias ativas tradicionais e a pirâmide da aprendizagem de William Glasser

2.3 O papel do professor mediador.

2.4 Incentivando a autonomia e responsabilidade dos alunos.

2.5 Comparação entre abordagens de ensino.

2.6 Análise da pirâmide da aprendizagem e suas implicações para a prática docente.

2.7 Ferramentas e recursos didáticos.

2. METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA

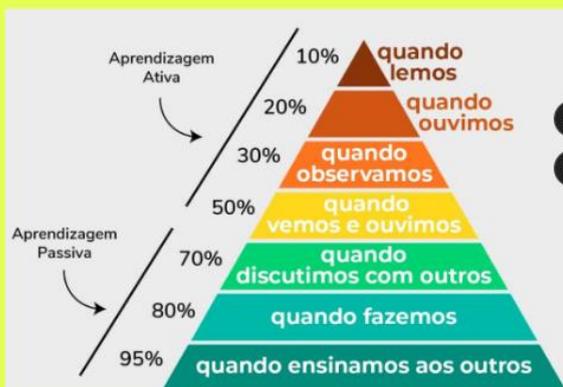


Definição de Metodologias Ativas

Metodologias ativas são abordagens pedagógicas que envolvem os alunos de forma ativa em seu próprio processo de aprendizagem. Na Geografia, essas metodologias estimulam a autonomia, criatividade e pensamento crítico dos estudantes.

Pirâmide da aprendizagem de William Glasser

É um modelo teórico que sugere diferentes taxas de retenção de informação de acordo com o método de aprendizagem utilizado.



Aplicação de Metodologias Ativas na Geografia



Metodologias ativas são estratégias de ensino que incentivam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Na Geografia, essas metodologias promovem a reflexão, investigação e interatividade no estudo do espaço e das relações sociais.



Aplicação de Metodologias Ativas na Geografia



Metodologias ativas são estratégias de ensino que incentivam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Na Geografia, essas metodologias promovem a reflexão, investigação e interatividade no estudo do espaço e das relações sociais.



Exemplos Práticos de Metodologias Ativas na Geografia

Alguns exemplos de metodologias ativas aplicadas em aulas de Geografia incluem o Aprendizado Baseado em Problemas (PBL), a Sala de Aula Invertida e a Rotação por Estações. Essas abordagens estimulam a investigação, a colaboração e a aplicação prática dos conhecimentos geográficos.



Demonstração Prática de uma Metodologia Ativa

Para exemplificar o uso de metodologias ativas na Geografia, propõe-se a aplicação de um problema geográfico real aos professores em grupos. Utilizando uma abordagem como o Aprendizado Baseado em Problemas, os docentes terão a oportunidade de vivenciar a aplicação prática dessas metodologias.



MÓDULO II – APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS

3. METODOLOGIAS ATIVAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO
 - 3.1 Aprendizagem baseada em problemas (PBL).
 - 3.2 Aprendizagem baseada em projetos (PjBL).
 - 3.3 Aprendizagem entre pares e/ou equipes.
 - 3.4 Rotação por estações.
 - 3.5 Aprendizagem baseada em games/jogos.
 - 3.6 Rotação individual.
 - 3.7 Sala de aula invertida.
 - 3.8 Estudo do meio.
 - 3.9 Trabalho de campo.

MÓDULO II

APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS



3. METODOLOGIAS ATIVAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO



Tipos de metodologias ativas na Geografia escolar do ensino médio



Planejamento de Aulas com Metodologias Ativas

Ferramentas e estratégias essenciais para implementar metodologias ativas nas aulas de Geografia, visando o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas à BNCC e CRMG.

Desenvolvimento e Práticas

Workshops, debates e estudos de caso são essenciais na formação continuada de docentes. As práticas em sala de aula, tanto presenciais quanto à distância, enriquecem a experiência educativa.



Aprendizagem entre pares e/ou equipes

Nestas ferramentas e estratégias mesmo em ambientes com recursos limitados, os alunos vão desenvolver habilidades e potencializar o aprendizado o ensino.



Sequência Didática

Na sequência didática aplicando metodologias ativas, demonstra como essa abordagem atende aos requisitos da BNCC e CRMG.

Não esqueça de destacar o alinhamento entre o planejamento de aulas com as diretrizes curriculares.



AVALIAÇÃO

- Acompanhamento da participação dos professores.
- Relatos de experiência de práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS DA PROPOSTA

BASTOS, Celso da Cunha. **Educação e Medicina**. Blog, 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>

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

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

GARDNER, H. (1994). **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas.

GLASSER, W. (1990). The Quality School: Managing Students Without Coercion. Ministério da Educação. (2018). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

MORAN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. In SOUZA, Carlos A. de, MORALES, Ofélia E. T. (Org.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROEX, 2015. Volume-II/. Acesso em Maio 2024.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; KUENZER, Acacia Zeneida; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil**. Educação UFSM, v. 44, 2019.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

ANEXO

ANEXO 1. Conteúdo Básico Comum (CBC) de Geografia - Ensino Médio do 1º ao 3º ano

CBC de GEOGRAFIA		
EIXO/TEMA	TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
EIXO TEMÁTICO 1: Problemas e Perspectivas do Urbano Tema 1 O Processo de Urbanização Contemporâneo: a Cidade, a Metrópole, o Trabalho, o Lazer e a Cultura	1. Espaço urbano 1.1. Compreender a relação entre o crescimento urbano e as mudanças na vida das cidades.	1.1.1. Interpretar os desdobramentos das práticas socioespaciais no processo de urbanização contemporâneo, tais como: o turismo, o lazer e a cultura.
	2. Cidade e metrópole 2.1. Compreender os fenômenos urbanos relacionados à metropolização.	2.1.1. Reconhecer singularidades e contradições expressas nas espacialidades urbanas, tais como: acampamentos, sem-teto, centros de reciclagem, "shoppings" populares, aglomerados.
	3. Territorialidade e trabalho (Refeito) 3.1. Compreender as mudanças nas relações de trabalho na cidade.	3.1.1. Relacionar o índice de emprego e desemprego às mudanças estruturais, em processo, no mundo do trabalho. 3.1.2. Relacionar o crescimento da economia informal com o surgimento de novas territorialidades, como a dos camelôs, e espacialidades, como os shoppings populares.
	4. Redes e região 4.1. Reconhecer na hierarquia urbana as funções e centralidades das redes.	4.1.1. Reconhecer as relações das metrópoles com as cidades globais como poderosos entroncamentos de múltiplas redes, tais como, o mercado financeiro e as telecomunicações.
	15. Produção e Consumo 15.1. Relacionar produção e consumo para avaliar a qualidade de vida no ambiente urbano.	15.1.1. Reconhecer as contradições nas formas de apropriação dos novos mercados de produtos ecologicamente corretos pelo capitalismo global.
	16. Políticas Públicas Urbanas: o público e o privado 16.1. Avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano.	16.1.1. Reconhecer a presença/ausência de população de sem-teto, sem-trabalho, sem-educação, sem-saúde, sem-terra, questionando os direitos à cidadania.
	17. Espacialidade urbana 17.1. Compreender as práticas sociais espacializadas na complexidade da vida na metrópole nos países centrais e periféricos.	17.1.1. Analisar textos e imagens sobre os fenômenos da metropolização: fluxo de pessoas, serviços, especulação imobiliária, lazer.
	18. Gestão da cidade 18.1. Avaliar o crescimento populacional e suas implicações na gestão da cidade nos países centrais e periféricos.	18.1.1. Interpretar a qualidade de vida urbana em mapas temáticos e textos sobre saneamento básico, lazer, saúde, energia elétrica, habitação, avaliando as políticas de gestão da cidade.

CBC de GEOGRAFIA		
EIXO/TEMA	TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
EIXO TEMÁTICO II As Transformações do Mundo Rural Tema 2 As Novas Territorialidades no Campo	5. Espacialidade rural 5.1. Reconhecer os fenômenos espaciais que evidenciam as transformações no mundo rural.	5.1.1. Interpretar textos, mapas, gráficos, imagens, charges e tabelas como formas de representação dos fenômenos espaciais que expressam as transformações da vida no campo.
	6. Produção e tecnologia no campo 6.1. Compreender a organização da produção agropecuária sob a ótica da tradição, da modernidade e da sustentabilidade ambiental.	6.1.1. Avaliar as transformações no mundo rural brasileiro a partir do crescimento do agronegócio. 6.1.3. Analisar a participação das multinacionais no campo e seu papel nas exportações brasileiras.
	7. Desenvolvimento sustentável no campo 7.1. Compreender a re-apropriação da Natureza na perspectiva de valores relacionados à diversidade biológica, heterogeneidade cultural, pluralidade política e democracia participativa.	7.1.1. Reconhecer a região do cerrado brasileiro como espaço de produção, decorrente da implantação das novas tecnologias, avaliando seus impactos ambientais na ótica da sustentabilidade. 7.1.2. Identificar na agricultura familiar o uso de técnicas agroecológicas, a produção de alimentos orgânicos e a organização em cooperativas
	19. Trabalho no campo 19.1. Analisar o sistema de trabalho no campo nos países centrais e periféricos.	19.1.1. Reconhecer as principais características da agroindústria e do sistema de trabalho nela existente, explicando as novas relações de trabalho no campo.
	20. Estrutura fundiária 20.1. Confrontar os efeitos das disparidades territoriais e sociais relativas à distribuição da terra e às políticas de desenvolvimento rural nos países centrais e periféricos.	20.1.2. Avaliar as possibilidades e perspectivas de associar a redistribuição de terras com uma política eficaz de combate à pobreza no campo.

22. Relação campo e cidade 22.1. Reconhecer o significado da identidade do campo e da cidade nas sociedades dos países centrais e periféricos.	22.1.1. Interpretar materiais imagéticos e textos sobre aspectos relevantes dos fenômenos sociais, políticos, econômicos que tratam da relação campo e cidade.
24. Espaço rural 24.1. Prognosticar sobre o futuro da produção do espaço rural nos países centrais e periféricos.	24.1.1. Interpretar a paisagem rural e a nova ruralidade expressa nos fenômenos socioeconômicos e culturais das regiões agropecuárias do Brasil e do mundo.
25. Diversidade cultural 25.1. Identificar a transformação da identidade cultural da vida no campo em mercadoria.	25.1.1. Reconhecer as possibilidades de ampliação da renda do proprietário rural a partir da transformação da identidade cultural do campo em projetos turísticos.

CBC de GEOGRAFIA		
EIXO/TEMA	TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
EIXO TEMÁTICO III Mutações no mundo natural Tema 3 A Relação Sociedade e Natureza em Questão	8. Fontes de energia 8.1. Compreender os impasses da sociedade contemporânea sob a ótica da produção e do consumo de energia. 8.2. Compreender a geopolítica do petróleo e do gás natural no contexto contemporâneo.	8.1.1. Comparar dados de mapas temáticos, gráficos, imagens, textos e tabelas sobre a atual matriz energética da sociedade industrial (hidrocarbonetos e gás natural, biomassa, carvão mineral, etanol, nuclear, hidráulica, eólica, solar, geotérmica), segundo os parâmetros da sustentabilidade ambiental. 8.1.2. Localizar a distribuição do uso de tecnologias energéticas limpas (solar, eólica e geotérmica) e de tecnologias alternativas (etanol, biomassa, nuclear, Hbio, biodiesel), avaliando os impactos ambientais gerados pelas tecnologias alternativas 8.2.1. Explicar a geopolítica do petróleo contextualizando-a no atual cenário de distribuição espacial, produção, consumo, comércio e reservas. 8.2.2. Explicar a geopolítica do gás natural na América do Sul, no atual cenário de distribuição espacial, reservas, produção, consumo e comércio.
	9. Ordem Ambiental Internacional 9.1. Reconhecer na sociedade global instrumentos de políticas ambientais.	9.1.1. Confrontar as políticas públicas a respeito das fontes energéticas com o compromisso do governo brasileiro frente aos acordos firmados nas rodadas de negociações da Ordem Ambiental Internacional.
	10. Aquecimento global 10.1. Explicar os desdobramentos da matriz energética da sociedade industrial, considerando seus impactos sobre o aquecimento global.	10.1.1. Avaliar as mudanças climáticas a partir do aquecimento global.
	11. Domínios de natureza no Brasil 11.1. Reconhecer os domínios de natureza que compõem o território brasileiro, avaliando a interferência humana na exploração de seus recursos.	11.1.1. Avaliar os domínios da Caatinga e do Cerrado sob a ótica da originalidade climática, hidrológica e pedológica, relacionando as possibilidades e os limites de seu uso pela agricultura. 11.1.2. Interpretar textos, mapas, gráficos e tabelas que tratam da indústria extrativa mineral brasileira, segundo sua localização, empresas, reservas e contribuição no PIB.
Tema 3 A Relação Sociedade e Natureza em Questão	26. Recursos hídricos 26.1. Avaliar os acordos e controles da gestão ambiental da água.	26.1.1. Analisar as políticas públicas em nível nacional e internacional para o resguardo do patrimônio ambiental do planeta.
	27. Padrão de produção e consumo 27.1. Prognosticar sobre o futuro do planeta, tendo como referência os padrões de produção e consumo do capitalismo global.	27.1.1. Explicar, na perspectiva da sustentabilidade, os padrões de produção e de consumo que têm referenciado o desenvolvimento econômico do capitalismo global.

CBC de GEOGRAFIA		
EIXO/TEMA	TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
Tema 3 A Relação Sociedade e Natureza em Questão	28. Dinâmica terrestre 28.1. Reconhecer os fenômenos responsáveis pela dinâmica terrestre.	28.1.1. Explicar os fenômenos da dinâmica terrestre relacionados ao tectonismo e vulcanismo, tendo como referência o movimento das placas tectônicas. 28.1.2. Explicar os fenômenos relacionados à litosfera, hidrosfera e atmosfera.
	29. Desertificação 29.1. Reconhecer os processos ecológicos e antrópicos da desertificação.	29.1.2. Analisar textos, mapas, gráficos, tabelas e imagens sobre a desertificação e arenização em processo no Brasil.
	12. Globalização e regionalização 12.1. Compreender a produção do espaço na tensão da globalização e da fragmentação.	12.1.1. Reconhecer as novas ordens e desordens política, econômica e cultural decorrentes das relações de poder em diferentes formas de regionalização do espaço mundial, tais como: blocos econômicos; aglomerados de exclusão asiático, africano, latino-americano; territórios múltiplos do terrorismo e do genocídio. 12.1.2. Interpretar na mídia impressa, visual e digital as representações das novas regionalizações do espaço na fragmentação, tais como conflitos e migrações.
EIXO TEMÁTICO IV Os Cenários da Globalização e Fragmentação	13. Comércio Internacional 13.1. Compreender a organização do capital no espaço da produção global.	13.1.1. Interpretar a expansão econômica da China no comércio mundial, analisando sua produção no ranking do capitalismo global. 13.1.2. Explicar o mecanismo de inclusão e exclusão de territórios industriais na nova dinâmica do capitalismo informacional e global. 13.1.3. Indicar a interdependência entre governos, empresas, trabalho no espaço da produção, segundo as fronteiras flexíveis da globalização. 13.1.4. Avaliar a dinâmica dos BRIC's no comércio internacional, explicando seu crescimento, valorização e territorialização na produção global.
	Tema 4 As Novas Fronteiras do Capitalismo Global: os Territórios nas Novas Regionalizações	14. Reordenamento do território 14.1. Explicar os novos ordenamentos espaciais exigidos pelas indústrias de alta tecnologia. 31. Terceiro Setor 31.1. Reconhecer a importância do terceiro setor e os projetos de inclusão social nos países periféricos. 32. Fluxos econômicos 32.1. Analisar os fluxos econômicos que expressam uma territorialidade visível, tais como: Nafta, Mercosul, União Européia, Apec e Asean.
Tema 4 As Novas Fronteiras do Capitalismo Global: os Territórios nas Novas Regionalizações	33. Desterritorialização e Redes de Solidariedade 33.1. Avaliar as possibilidades de reterritorialização a partir de projetos de inclusão digital e de estratégias dos migrantes.	33.1.1. Identificar o crescimento das redes de solidariedade no Brasil e no mundo, interpretando sua interferência na vida dos desterritorializados, tais como Médicos Sem Fronteiras e Cruz Vermelha. 33.1.2. Analisar a relação entre novas formas de auxílio e novas formas de dominação e controle na chamada "sociedade global".
	34. Fronteiras 34.1. Analisar as causas e os efeitos da migração clandestina nos países centrais e periféricos.	34.1.1. Avaliar as consequências do fechamento das fronteiras dos países de maior desenvolvimento econômico. 34.1.2. Analisar o deslocamento populacional no jogo de forças entre globalização e fragmentação.
	35. Sociedade da informação 35.1. Avaliar a importância das redes mundiais de informação na produção do espaço mundial.	35.1.1. Identificar os pontos de interconexão das redes mundiais de informação com os fluxos do turismo e dos serviços culturais.