

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Instituto de Geociências

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Iancey de Lacerda Teixeira

**COMPREENSÃO E MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS POR PROFESSORES
DE GEOGRAFIA FRENTE À MUDANÇA CURRICULAR**

Belo Horizonte

2024

Iancey de Lacerda Teixeira

**COMPREENSÃO E MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS POR PROFESSORES
DE GEOGRAFIA FRENTE À MUDANÇA CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Organização do Espaço
Linha de Pesquisa: Produção do Espaço,
Ecologia, Política, Cultura e Educação em
Geografia

Orientadora: Dra. Valéria de Oliveira Roque
Ascensão

Belo Horizonte

2024

T266c
2024

Teixeira, lancey de Lacerda.

Compreensão e mobilização de conhecimentos por professores de geografia frente à mudança curricular [manuscrito] / lancey de Lacerda Teixeira. – 2024.

106 f., enc.: il. (principalmente color.)

Orientadora: Valéria de Oliveira Roque Ascensão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, 2024.

Área de concentração: Organização do Espaço.

Linha de pesquisa: Produção do Espaço, Ecologia, Política, Cultura e Educação em Geografia.

Bibliografia: f. 98- 102.

Inclui apêndices.

1. Geografia – Estudo e ensino – Minas Gerais – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Professores de geografia – Minas Gerais – Teses. I. Roque Ascensão, Valéria de Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Geociências. III. Título.

CDU: 91(815.1)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

"COMPREENSÃO E MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA FRENTE À MUDANÇA CURRICULAR"

IANCEY DE LACERDA TEIXEIRA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia 29 de janeiro de 2024, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, constituída pelos seguintes professores:

Valéria de Oliveira Roque Ascensão

IGC/UFMG

Vanilton Camilo de Souza

UFG

Eliana Marta Barbosa de Moraes

UFG

Lussandra Martins Gianasi

IGC/UFMG

Debora Assumpcao e Lima

IGC/UFMG

Belo Horizonte, 29 de janeiro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo de Souza, Usuário Externo**, em 29/01/2024, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora Assumpcao e Lima, Professora Magistério Superior - Voluntária**, em 29/01/2024, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria de Oliveira Roque Ascencao, Professora do Magistério Superior**, em 29/01/2024, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lussandra Martins Gianasi, Coordenador(a)**, em 01/02/2024, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Marta Barbosa de Moraes, Usuário Externo**, em 04/02/2024, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2989387** e o código CRC **9B360E15**.

AGRADECIMENTOS

Na minha vida, estudar sempre foi um motivo de satisfação e possibilidade de mobilidade social. Durante meu percurso sempre encontrei pessoas que me encorajaram a trilhar esse percurso pelos dois motivos.

Agradeço a minha mãe por ter me incentivado em cada passo que dei até hoje. Você é um dos meus motivos.

À minha família por sempre vibrar a cada conquista, em especial ao meu irmão e a minha tia Marlene por demonstrarem orgulhosos em cada palavra de incentivo e coragem.

Ao Guilherme, por todo apoio, paciência e companheirismo.

Aos meus amigos, que mesmo diante da minha ausência, compreenderam meu processo e me apoiaram, especialmente a Kelly por sua imensa compreensão.

À Luciana Serelli, que me acompanhou nesse processo e nos tornamos grandes amigos. Obrigado pelo ombro amigo e por todas as risadas.

Ao GEPEGEO, por promover tantas discussões que compõe esse trabalho e contribuem para minha formação.

À minha professora e orientadora, Valéria Roque, por ter permitido que eu acreditasse em um Ensino de Geografia possível desde nossa primeira aula, em 2013. Você me ensinou o que é pensar!

À banca que produziu exímias considerações que estruturaram esse trabalho.

Aos professores de Geografia e meus colegas de docência!

Aos meus alunos. Vocês também são um motivo!

"Puxa! Puxa! Como tudo está tão estranho hoje! E ontem as coisas estavam tão normais! O que será que mudou à noite? Deixe-me ver: eu era a mesma quando acordei de manhã? Tenho a impressão de ter me sentido um pouco diferente. Mas se eu não sou a mesma, a próxima questão é "Quem sou eu?" Ah! esta é a grande confusão!" Lewis Carroll – Alice no País das Maravilhas

RESUMO

A presente pesquisa investigou a compreensão e aplicação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) no âmbito do componente curricular de Geografia. O objetivo principal é analisar se as recomendações desse currículo são efetivamente compreendidas e incorporadas à prática dos professores de Geografia. Considera-se o conhecimento do currículo como um pilar essencial na base de conhecimentos de um professor e um viabilizador da construção de um conhecimento poderoso, visto que ele é um instrumento que direciona a seleção de conteúdos e culturas a serem desenvolvidos no ambiente educacional. Embora o CRMG tenha sido construído a partir das diretrizes de uma base universalista, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendemos que não existe um currículo único que atenda a todas as realidades. Contudo, a articulação da base de conhecimentos do professor, como a compreensão sobre o papel do currículo e a construção do conhecimento cria condições para o desenvolvimento de um currículo mais abrangente. A pesquisa teve como sujeitos, professores de Geografia de escolas públicas que orientaram os graduandos matriculados na disciplina de Análise da Prática Pedagógica em Geografia - Estágio II, oferecida na Universidade Federal de Minas Gerais. A partir da adesão dos professores, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, durante o segundo semestre de 2023, buscando compreender aspectos da formação inicial, formação continuada e apropriação das indicações do CRMG em sua prática. No Ensino de Geografia, buscamos identificar como os professores compreendem as habilidades, competências, resolução de problemas, raciocínio geográfico e situação geográfica, sendo o último, um dos conceitos que acreditamos crucial na transformação de um ensino transmissivo e descritivo, para uma possibilidade plena de exercício do raciocínio geográfico e compreensão da espacialidade. Para análise das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin relacionada à teoria de Michael Young, Clermont Gauthier e os referenciais teóricos do Ensino de Geografia. Embora tenhamos observado avanços no ensino de Geografia com a incorporação das orientações da BNCC na estrutura do Currículo Referência de Minas Gerais, identificamos algumas fragilidades, como a ausência de demonstrações mais claras sobre a situação geográfica por meio de um método específico, fazendo com que as habilidades ainda apresentem um tom prescritivo. Os professores de Geografia, participantes dessa pesquisa, apresentam uma base de conhecimentos que os permitem compreender e mobilizar as indicações do CRMG a partir daquilo que ele apresenta.

Palavras-chave: currículo; CRMG, BNCC; conhecimento docente; ensino de Geografia.

ABSTRACT

This study investigated the understanding and application of the Minas Gerais - Brazil Reference Curriculum (CRMG, in Portuguese) within the scope of the Geography curriculum component. The main objective is to analyze whether the recommendations of this curriculum are effectively understood and incorporated into the practice of Geography teachers. Knowledge of the curriculum is considered to be an essential pillar in a teacher's knowledge base and an enabler for the construction of powerful knowledge, since it is an instrument that directs the selection of content and cultures to be developed in the educational environment. Although the CRMG was built on the guidelines of a universal basis, the Common National Curriculum Base (BNCC, in Portuguese), we understand that there is no single curriculum that meets all realities. However, the articulation of the teacher's knowledge base, such as an understanding of the role of the curriculum and the construction of knowledge, creates conditions for the development of a more comprehensive curriculum. The subjects of the research were public school geography teachers who tutored undergraduates enrolled in the class *Analysis of Pedagogical Practice in Geography - Internship II*, offered at the Federal University of Minas Gerais. Once the teachers had signed up for the research, five semi-structured interviews were carried out during the second semester of 2023, seeking to understand aspects of initial training, continuing training and the appropriation of the CRMG indications in their practice. In Geography Teaching, we sought to identify how teachers understand skills, competencies, problem-solving, geographical reasoning and geographical situation, the latter being one of the concepts we believe to be crucial in transforming transmissive and descriptive teaching into a full possibility of exercising geographical reasoning and understanding spatiality. To analyze the interviews, we used the content analysis technique proposed by Laurence Bardin related to the theory of Michael Young, Clermont Gauthier and the theoretical references of Geography Teaching. Although we observed advances in Geography teaching with the incorporation of the BNCC guidelines into the structure of the Minas Gerais Reference Curriculum, we identified some weaknesses, such as the absence of clearer demonstrations of the geographical situation using a specific method, so that the skills still have a prescriptive tone. Geography teachers who took part in this research have a knowledge base that allows them to understand and mobilize the CRMG indications based on what it presents.

Keywords: curriculum; CRMG; BNCC; teaching knowledge; Geography teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa dos Territórios de Desenvolvimento e Microterritórios de Minas Gerais	25
Figura 2 - O Pêndulo do Currículo	28
Figura 3 - A correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e seu corpo docente, 2018.....	30
Figura 4 - Apresentação do curso "Currículo Referência de Minas Gerais: Conhecê-lo para Implementá-lo", 2019.....	32
Figura 5 - Apresentação do curso "O Componente Geografia no Currículo Referência de Minas Gerais", 2022.	33
Figura 6 - Elementos constitutivos das Habilidades e Competências	41
Figura 7 - Classificação tipológica de Gauthier.	69
Figura 8 - A transversalidade como caminho para leitura e compreensão da BNCC (2017).	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico de elaboração do CRMG (2018,2019).	23
Quadro 2 - Elementos utilizados para categorizar os Territórios de Desenvolvimento do Estados de Minas Gerais, 2018.	26
Quadro 3 - Ações da Secretaria de Educação de Minas Gerais para implementação do CRMG.	30
Quadro 4 - Reflexões sobre o que ensinar, para que e quando ensinar.	34
Quadro 5 - Competências Gerais do CRMG (2018) extraídas da BNCC (2017).	41
Quadro 6 - Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.	50
Quadro 7 - Questões norteadoras da situação geográfica.	53
Quadro 8 - Unidades Temáticas do CRMG.	55
Quadro 9 - Organização curricular do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.	56
Quadro 10 - Progressão de Habilidades.	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos professores entrevistados.	65
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBC – Currículo Básico Comum

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORMEX - Fomento à Formação em Extensão na Pós-graduação

GEPEGEO – Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NSE - Nova Sociologia da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEMG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIEP – Sistema Integrado de Educação Pública

TIC - Tecnologias da Comunicação e da Informação

UNDIME/MG – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. UM CURRÍCULO UNIVERSALISTA: POSSIBILIDADES E CONTROVÉRSIAS NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS	18
1.1 O Currículo Referência de Minas Gerais: que currículo é esse?	19
1.2 A Geografia presente no CRMG	51
1.3 A Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a organização curricular	54
CAPÍTULO 2: CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E OS CAMINHOS PARA DESENVOLVER O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO	61
2.1 O professor de Geografia: formação prática e mobilização do CRMG.....	61
2.2 Quem são os professores da pesquisa?	63
2.3 A compreensão dos professores frente as proposições do CRMG: um diálogo a partir da base de conhecimento docente	68
CAPÍTULO 3: COMPREENSÃO E MOBILIZAÇÃO DOS CONCEITOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	83
3.1 Situação Geográfica	84
3.2 Raciocínio Geográfico	86
3.3 Resolução de Problemas	88
3.4 Habilidades e Competências	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	103
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA EM FORMULÁRIO.....	105
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA EM FORMATO PRESENCIAL OU REMOTO.....	106

INTRODUÇÃO

O que compreendem e como professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, vêm mobilizando conhecimentos fundantes à reforma curricular brasileira de 2018? Esta pergunta norteou as investigações desta pesquisa que investigou a compreensão e mobilização do Currículo Referência de Minas Gerais-Geografia (CRMG, 2018), documento curricular elaborado a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular-Geo (BNCC, 2017).

A pesquisa buscou identificar o que docentes em Geografia, compreendem e como mobilizam, terminologias entendidas, neste trabalho, centrais ao CRMG e a BNCC: Situação Geográfica; Raciocínio Geográfico; Resolução de Problemas; Habilidades e Competências. Cabe destacar que, este trabalho, reconhece a potencialidade dos termos em destaque para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, que estejam além de informações sobre espaços ou componentes espaciais.

A criação e implementação da BNCC (2017) e do CRMG (2018) trouxe novos desafios aos professores e reafirmou a necessidade de debates sobre as metodologias de Ensino, como no caso do Ensino de Geografia, a necessidade de superar o ensino descritivo por meio de conceitos. Por acreditar no potencial deste novo currículo, principalmente, para o Ensino de Geografia que esta pesquisa é realizada.

Para isso, será necessário contextualizar os aportes normativos, ou seja, a análise dos documentos supracitados e as aferições teórico-metodológicas no que tange a teoria do currículo, do Ensino de Geografia e a base de conhecimento do professor, sujeito desta pesquisa, a partir da seguinte questão norteadora:

Consideramos que a compreensão dos objetivos de uma disciplina, a maneira como as habilidades estão distribuídas ao longo dos anos letivos, a distribuição dos conteúdos desta disciplina e o processo de avaliação é fundamental para a prática docente. Portanto, partimos do pressuposto de que o documento norteador e balizador dos itens citados acima seja o currículo escolar.

Sendo o currículo um dos principais documentos norteadores da prática docente, compreendemos que ele apresenta um caminho a ser trabalhado com os estudantes ao longo de um determinado período, subsidiando o professor, delimitando aquilo que se julga essencial para a aprendizagem. Tais considerações foram baseadas na teoria curricular de Michael Young

(1971) e contribuições de outros estudiosos do currículo que nesta pesquisa colaboraram para compreender a dinâmica social, política e pedagógica deste documento.

Investigar a interação da prática docente com o currículo está relacionado aos meus interesses e inquietações como professor e pesquisador. Ao iniciar o ano letivo como professor da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), em 2019, fui orientado junto aos meus colegas, professores, a elaborar o Plano de Curso a ser desenvolvido com os alunos, embasado, a partir daquele ano, nas habilidades presentes na BNCC e no CRMG.

A situação descrita acima pode ser comparada à experiência de Alice no país das maravilhas ao se encontrar perdida. Assim como Alice, que se vê em um mundo desconhecido e complexo, os professores se depararam com um novo cenário educacional repleto de desafios e mudanças. A elaboração do Plano de Curso, orientada pelas habilidades da BNCC e do CRMG, assemelha-se à jornada de Alice ao tentar entender e navegar pelo País das Maravilhas. A necessidade de decodificar e incorporar as competências, habilidades, objetos do conhecimento e unidades temáticas presentes nesses documentos criou um ambiente de desconforto e incerteza, semelhante à perplexidade de Alice diante do desconhecido, o que ocasionou, conforme descreve Roque Ascensão (2003), em uma “Síndrome de Alice”.

Assim como Alice, que precisou se adaptar e compreender as peculiaridades do País das Maravilhas para avançar em sua jornada, os professores se viram desafiados a assimilar as novas estruturas curriculares para integrá-las à prática docente. A complexidade e a natureza desafiadora dessa transição podem ser comparadas ao labirinto que Alice enfrenta em sua busca por entendimento e sentido em um mundo peculiar e, muitas vezes, contraditório. O que difere Alice dos professores frente à mudança curricular é a realidade. Os desconfortos causados a princípio em mim e nos meus colegas estava diretamente ligado à realidade e desafios propostos por um novo documento.

Contudo, ao buscar compreender como desenvolver as habilidades e competências presentes no CRMG (2018) pude perceber que havia mais possibilidades do que obstáculos naquele currículo que até então, se assemelhava ao desconhecido e incerto caminho de Alice no País das Maravilhas. Ao longo do ano letivo, pude perceber que uma habilidade desenvolvida com meus alunos no início do ano fora retomada durante outra aula ao final do ano letivo. Assim, começaram a surgir diversas inquietações e, a partir da leitura de algumas produções acadêmicas, como o texto “Professor de Geografia: entre o Estudo do Fenômeno e a Interpretação da Espacialidade do Fenômeno”, de Roque Ascensão e Valadão (2014) consegui

perceber que aquilo que o CRMG (2018) havia apropriado a partir da BNCC (2017) se apresentavam como um conjunto de possibilidades em minha prática docente.

Do ano de 2019, quando me despertei sobre as possibilidades a partir de um novo currículo, até o ano de 2022 busquei além de tentar desenvolver minha prática para além da transmissão de conteúdos, investigar como as pesquisas sobre o Ensino de Geografia estavam compreendendo a BNCC e o CRMG.

No ano de 2021, durante a pandemia do Coronavírus fui orientador de seis alunos, graduandos em Geografia que cursavam, naquele ano, a disciplina Análise da Prática Pedagógica em Geografia - Estágio III e IV. Ao acompanhar remotamente a prática dos discentes, pude perceber que elas estavam próximas à minha prática quando me graduei. Contudo, naquele momento havia uma base curricular e um currículo estabelecido. Nesse sentido, surgiu a inclinação de investigar os sujeitos desta pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa foram professores de Geografia que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas de Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Busquei investigar os professores de Geografia que orientaram os graduandos matriculados na disciplina de Análise da Prática Pedagógica em Geografia - Estágio II, oferecida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo de ter esses professores como sujeitos da pesquisa surgiu devido as situações citadas anteriormente e também a minha participação no Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO) como bolsista de extensão do programa de Fomento à Formação em Extensão na Pós-graduação (FORMEX).

Ser membro de um grupo de pesquisa que promove ações de extensão concomitante em ser um bolsista que objetiva a mesma ação, fortaleceu o ensejo de buscar uma rede de professores que pudessem futuramente fazer parte das ações promovidas pela FORMEX e pelo GEPEGEO. Ou seja, aproximar os professores orientadores dos estágios do espaço acadêmico para fortalecer o processo de formação continuada, principalmente, frente às proposições da BNCC.

Vale ressaltar que, durante um determinado período da docência, acreditei que a BNCC era sinônimo de currículo. Então, por diversas vezes, ao elaborar meus Planos de Aula, tomava essa normativa como ponto central de consulta e estudos.

A BNCC é um documento normativo e regulamentador de um conjunto de competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes das

escolas brasileiras, públicas e privadas (BRASIL, 2017). Foi homologada em 2017 e nos dois anos seguintes, recomendou-se que as escolas a acolhessem e implementassem em seu currículo e Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A criação de uma BNCC pode ser considerada uma ação recente, todavia, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 também mencionava a BNCC, expressando o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação integral e com o desenvolvimento pleno dos estudantes (BRASIL, 2015).

Outros documentos, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL 1996), já apontavam e reforçavam a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular.

Em Minas Gerais, alinhado aos fundamentos apresentados na BNCC (2017), na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), foi criado o Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018). Este documento, de caráter orientador, além de considerar a BNCC como referência na construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação, é indicado como base para a elaboração dos planos de ensino e currículos escolares em todo o Estado.

Nesta perspectiva, tendo o currículo como uma das centralidades da escolarização (YOUNG, 2007) e a presença de uma diretriz que define objetivos comuns ao ensino nacional, acredita-se na necessidade de compreensão do CRMG para avançarmos no que diz respeito às práticas pedagógicas do Ensino de Geografia.

O CRMG (2018) apresenta como um dos objetivos da Geografia a realização da leitura do mundo e salientam que os alunos precisam ser levados a pensar espacialmente, a fim de construir o raciocínio geográfico. O documento ainda ressalta a necessidade de superar a aprendizagem embasada, apenas, na descrição de informações (CRMG, 2018). Para isso ocorrer, os componentes espaciais — antes trazidos de maneira fragmentada e descritivos aos alunos — devem ser incorporados a uma situação geográfica (SILVEIRA, 1999) visando compreender as transformações no espaço em território usado (SANTOS, 2005).

O debate orientado à superação da aprendizagem descritiva na Geografia é discutido por pesquisadores do Ensino de Geografia (ROQUE ASCENÇÃO, 2020; ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014; ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018; SILVA, 2021;

STRAFORINI, 2018. CASTELLAR, 1999; CAVALCANTI, 2006). Destaco aqui autores, como Roque Ascensão, Valadão (2018) e Silva (2021) ao apontarem, no Ensino de Geografia, uma prática recorrente entre os docentes baseada na transmissão de conteúdos fragmentados que pouco coopera para a construção das práticas espaciais.

Tomamos as proposições do CRMG (2018) como possibilidade de superação deste ensino fragmentado a partir de um ensino baseado em uma situação geográfica (SILVEIRA, 1999). Todavia, questiona-se: os professores de Geografia compreendem esta proposição de Ensino? Como estes professores mobilizam o CRMG em sua prática? Esta pesquisa busca responder estes questionamentos.

A noção de raciocínio geográfico aqui apresentada, se pauta nas recomendações presentes na BNCC (2017) e no CRMG (2018). O raciocínio geográfico é um modo de pensar exclusivo da Geografia, que transcorre a partir de uma determinada situação geográfica (SILVEIRA, 1999) visando interpretar a espacialidade dos fenômenos, ou seja, como os fenômenos atuam no espaço geográfico enquanto o espaço também atua em tais fenômenos (SILVA, 2021).

Na mesma perspectiva, o CRMG (2018) considera o raciocínio geográfico como uma maneira de desenvolver o pensamento espacial diante de determinados princípios: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. A partir da aplicação destes princípios em uma determinada situação geográfica (SILVEIRA, 1999), supõe-se que os alunos consigam interpretar a espacialidade dos fenômenos.

Assim, esta pesquisa possui como objetivo geral **investigar e analisar o que os professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm compreendido e mobilizado acerca do CRMG em sua prática docente**. Para isso, definiram-se como **objetivos específicos**: (i) identificar as fundamentações teórico-metodológicas da teoria do currículo que estruturam o CRMG; (ii) identificar e analisar as possibilidades e dificuldades do Ensino de Geografia presentes no CRMG. (iii) compreender como os professores de Geografia compreendem os conceitos-chaves para o Ensino de Geografia, presentes no CRMG: Situação Geográfica; Raciocínio Geográfico; Resolução de Problemas; Competências e Habilidades.

Quanto a organização do instrumento de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, analisadas segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). As questões presentes no instrumento de pesquisa foram elaboradas após leitura de textos sobre teoria do currículo (YOUNG, 1971; 2007; 2008; 2010; 2014), base de conhecimento do

professor (GAUTHIER, et. al, 2013) e compreensão das ideias propostas pelos teóricos do Ensino de Geografia (ROQUE ASCENÇÃO, 2020; ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014; ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO e SILVA, 2018; SILVA, 2021; STRAFORINI, 2018. CASTELLAR, 1999; CAVALCANTI, 2006).

A escolha dos autores citados anteriormente para compor esta pesquisa, referem-se as suas contribuições para a compreensão da formação docente e prática educacional. Young é reconhecido por sua abordagem crítica sobre o currículo e a importância de considerar o conhecimento disciplinar na formação de professores. Gauthier nos fornece uma base sobre a relação entre teoria e prática na formação docente, destacando a importância da reflexão e do desenvolvimento de saberes profissionais. Por fim, os autores do Ensino de Geografia têm apresentado em suas pesquisas a importância de um currículo nacional, pautado em competências e habilidades e avanços das propostas curriculares para a construção de um raciocínio geográfico como elemento central para o Ensino de Geografia

Esta pesquisa está organizada diante da seguinte estrutura: no primeiro capítulo apresentamos a teoria do currículo proposta por Michael Young (1971) buscando estabelecer uma relação com o documento norteador desta pesquisa, o CRMG. No segundo capítulo realizamos um movimento de compreensão do processo de formação dos professores, a partir da primeira parte das entrevistas estruturadas em diálogo com as proposições de Gauthier et. al (2013). Por fim, no terceiro capítulo, coloca em diálogo a compreensão dos professores de Geografia sobre os termos “Situação Geográfica”, “Raciocínio Geográfico” “Resolução de Problemas”, “Habilidades” e “Competências”, com seus significados presentes no CRMG (2018).

CAPÍTULO 1. UM CURRÍCULO UNIVERSALISTA: POSSIBILIDADES E CONTROVÉRSIAS NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

A criação de um currículo referência para o Estado de Minas Gerais, emerge, assim como a BNCC, a partir de políticas públicas em prol da universalização do ensino no Brasil. Tais políticas foram e continuam sendo estabelecidas em documentos normativos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), por exemplo, já assegurava em seus artigos a educação universal e conteúdos mínimos de maneira a garantir formação básica comum aos estudantes brasileiros.

O processo de universalização do ensino é um movimento que visa tornar equitativo o aprendizado curricular dos estudantes. No Brasil, por exemplo, o ensino universalista toma como pilar a BNCC (2017) que possui diretrizes a serem adotadas pelas escolas públicas e privadas em todo o território brasileiro, garantindo assim, que os estudantes aprendam os conteúdos mínimos. Cabe a cada Estado criar seu próprio currículo a partir das orientações disponibilizadas na BNCC (2017).

O CRMG foi elaborado tendo como referência a BNCC, de forma colaborativa entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG). O documento final foi encaminhado às escolas no final de 2018 e no ano seguinte recomendou-se que já fosse desenvolvido em sala de aula com os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Implementar um currículo referência para o Estado de Minas Gerais visa assegurar aos estudantes a igualdade e equidade de aprendizado, trânsito entre as escolas e, principalmente, garantia e acesso à aprendizagem mínima (MINAS GERAIS, 2020). A igualdade pode ser considerada, no caso da educação, a ideia de proporcionar a todos os estudantes as mesmas oportunidades, recursos e acesso aos benefícios educacionais, independentemente de suas diferenças individuais. A equidade busca garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades e recursos educacionais de maneira justa, levando em consideração suas diferentes circunstâncias e necessidades.

Podemos concluir que, enquanto igualdade na educação busca a uniformidade no tratamento de todos os alunos, a equidade reconhece as desigualdades preexistentes e procura corrigi-las, proporcionando medidas adicionais para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades justas de sucesso educacional.

Dessa forma, ao considerar a heterogeneidade populacional, econômica e estrutural dos estudantes, dos professores, da formação e das escolas de Minas Gerais abrimos um questionamento em como garantir esta equidade do Ensino, mais precisamente, do Ensino de Geografia aos estudantes mineiros.

Analisando os dados demográficos de Minas Gerais, o Estado com maior número de municípios do país – 853 – verifica a presença de cerca de 2,5 milhões de estudantes matriculados no Ensino Fundamental das redes públicas e privadas (IBGE, 2020). Considerando essa diversidade em Minas Gerais, é possível antecipar que os 2,5 milhões de estudantes matriculados no Ensino Fundamental refletem uma multiplicidade de origens, histórias de vida e perspectivas. Tomando como exemplo de heterogeneidade populacional, utilizamos a diversidade dos povos originários. De acordo com Camargo (2020), em Minas Gerais há dezenove etnias indígenas e é um dos estados com maior número de comunidades quilombolas, mais de mil comunidades distribuídas pelo território.

Essa heterogeneidade destaca a importância de abordagens educacionais sensíveis à diversidade, promovendo a equidade e considerando as diferentes necessidades e realidades dos alunos no estado. Neste ponto emergem questões como: Para quem foi desenvolvido este currículo? É possível um currículo que atenda a todos os sujeitos?

Buscando compreender as controvérsias e possibilidades do CRMG para o Ensino de Geografia pautadas nas questões anteriores acima, esta pesquisa fundamenta-se na teoria curricular de Michael Young. A utilização deste autor ocorre diante das discussões e experiências abordadas por ele ao longo de sua práxis.

Portanto, neste capítulo basearemos nossa investigação e reflexões nas ideias de Young (1971:2014) e outros autores que investigam o currículo, para compreender as diferentes dimensões teóricas que fundamentam a construção e o desenvolvimento de um currículo universalista e discutiremos as aferições desse currículo para o Ensino de Geografia, presentes no CRMG.

1.1 O Currículo Referência de Minas Gerais: que currículo é esse?

Para compreender as questões presentes no campo curricular é necessário compreender que seu conceito envolve várias dimensões que trazem dilemas e situações que exigem nossa posição crítica. Ao considerarmos seus objetivos, agentes envolvidos, conteúdos selecionados e suas implicações, percebemos que o estudo do currículo exige nossa atenção e reflexão.

Os movimentos sociais e culturais emergiram a partir da década de 1960 em países da Europa e dos Estados Unidos, especialmente em 1968¹ na França, contribuíram ao desenvolvimento das primeiras teorias que contestavam a estrutura educacional, mais especificamente, o currículo e os conhecimentos escolares.

No rumo destas contestações, em 1971, Michael Young organiza e escreve, junto a outros autores, o livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*², uma coletânea de artigos que propunha uma análise sobre a seleção e definição dos conteúdos do currículo, uma oposição à concepção predominante das teorias curriculares da época. Esse movimento oferece base para o desenvolvimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) (MOREIRA e SILVA, 2002).

Em 1975 Bourdieu e Passeron, apontaram que as desigualdades sociais são reproduzidas através do sistema educacional, que legitima e mantém as desigualdades existentes, ao invés de promover a mobilidade social do sujeito. Assim, a escola é vista como uma instituição que transmite valores, normas e habilidades que são valorizadas pela elite dominante, e que, portanto, perpetuam sua posição privilegiada na sociedade.

Conforme Silva (2005), a NSE se destaca por realizar, a partir do currículo inglês, uma crítica sobre a perspectiva tradicional da antiga sociologia da educação. Para o autor, o antigo modelo seguia uma “tradição empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupando-se, sobretudo, com o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária” (2005, p. 85). O que importava no antigo modelo curricular era se as crianças e jovens eram ou não bem-sucedidos.

A NSE representou a primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo. De acordo com Galian e Louzano (2014):

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que

¹ O movimento de maio de 1968 foi uma série de protestos e manifestações que ocorreram na França, principalmente em Paris, durante os meses de maio e junho daquele ano. Os protestos foram liderados por estudantes universitários e trabalhadores em greve que criticavam o sistema educacional e a sociedade em geral por serem autoritários e repressivos. As manifestações começaram com protestos estudantis contra a política educacional do governo, mas se expandiram para outras questões políticas e sociais, incluindo a guerra do Vietnã, a igualdade de gênero e a liberação sexual. O movimento acabou se espalhando para outros países europeus e teve um impacto significativo na cultura e na política francesa, bem como no pensamento social e político em todo o mundo (ZAPPA, 2018).

² Dentre os principais colaboradores da obra, além do editor, destacam-se nomes como Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie.

detinham maior poder para influir nessa definição. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo. (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111).

Nessa perspectiva, os teóricos do movimento da NSE direcionam sua atenção para as decisões e escolhas relativas à seleção curricular e ao que deve ser ensinado nas escolas. Isso ocorre porque essa seleção nunca é isenta de interesses, mas sim expressa as perspectivas de grupos sociais que detêm maior poder e influência na definição do que deve ser incluído no currículo escolar (YOUNG, 1971).

Paralelamente a NSE e nascida no campo da Educação, nos Estados Unidos desenvolve-se um movimento de crítica à educação, sobretudo, aos conhecimentos escolares, que ficou conhecido como “Reconceptualização”.

Os possíveis ganhos e avanços efetivos das discussões proposta pela NSE e pelos “reconceptualistas” vai além do escopo deste trabalho. Contudo, é necessário dizer que os referidos movimentos apontaram para mudanças necessárias à educação. Ao mesmo tempo, construíram a ideia de que as mudanças viriam do Currículo. Especificamente, da seleção daquilo que se seleciona como conhecimento a ser ensinado e configura um dado currículo. Focando somente no Brasil, Políticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e, também, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), demonstram que a ideia apontada pela NSE e a Reconceptualização – para mudar a educação, mude o currículo-, ainda vigora. Este é um ponto a ser refletido neste trabalho. Por ora, continuaremos a investir na compreensão do que foram esses dois grandes movimentos e como ambos se vinculam a questão desta pesquisa: O que compreendem e como professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, vêm mobilizando conhecimentos fundantes à reforma curricular brasileira de 2018?

Tendo por referência a NSE e, sobretudo, a discussão trazida por Michael Young a partir da década de 2010, consideramos necessário nos questionar, se o currículo escolar seria apenas uma reprodução das demandas da sociedade, marginalizando demandas escolares. Taylor e Richards (1985) demonstram que o interesse em relação ao que é ensinado nas escolas e sobre o que deveria ser ensinado nelas é motivado por diversas razões, tais como mudanças na sociedade em termos de atitudes, valores e condições econômicas, bem como movimentos em

prol de uma maior igualdade social e do afastamento da discriminação baseada em gênero e cor.

André Chervel (1990) ao se dedicar a compreender a história das disciplinas escolares e suas concepções, confronta a ideia de que a escola e as disciplinas sejam vistas como campos de recepção e reprodução dos conhecimentos acadêmicos, ou o que o autor denomina, uma vulgarização dos conhecimentos acadêmicos e uma “rubrica que classifica as matérias de ensino” (p. 180).

Para Chervel (1990) a escola é entendida como uma entidade epistemológica relativamente autônoma. Ou seja, ela é uma instituição que produz conhecimento. De modo mais específico, podemos pensar que para compreender uma disciplina escolar, precisamos considerar o currículo, as políticas públicas educacionais, os livros didáticos, os professores e sua formação e a comunidade escolar. Todos esses aspectos são denominados, como cultura escolar. Acreditamos que os aspectos internos da cultura escolar precisam ser considerados paralelamente com as demandas sociais, que para Chervel (1990) dão origem as disciplinas escolares.

Há uma expectativa vinda da sociedade de que as disciplinas contribuam para a formação dos estudantes de uma determinada maneira. Mas, para a construção do conhecimento das disciplinas, precisa-se considerar que a escola é uma instituição ativa, detentora da produção do conhecimento. Nesse sentido, acreditamos que a articulação da cultura escolar com os conhecimentos proveniente de instituições externas, como as acadêmicas, deve compor escolhas relativas à seleção curricular e ao que deve ser ensinado nas escolas.

Acreditamos que, comparado as pesquisas curriculares provenientes de países da Europa e nos Estados Unidos, os interesses sobre o que é ensinado nas escolas, como os conteúdos são selecionados e, principalmente, um debate sobre o avanço de uma proposta para um currículo nacional, indicando conteúdos mínimos e comuns ainda é recente no Brasil.

A ideia de uma educação para todos ganha força no Estado brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em que se apresenta, no artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. A educação também se apresenta na Constituição Federal de 1988 a partir da seguridade de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos e uma formação básica a todos os estudantes.

A BNCC (2017) surge como um documento normativo e regulamentador de um conjunto de competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes das escolas brasileiras, públicas e privadas. Embora se trate de um novo documento, a proposta da base provém de políticas anteriores para a universalização do ensino (PNE, 2014; BRASIL, 1988; LDB, 1996).

Acreditamos que, como documento referência para a formulação dos currículos, a BNCC (2017) cumpre o papel de possibilitar a universalidade do ensino. Ela indica o ponto onde se almeja chegar e o currículo traça o caminho até esse ponto. É por meio dos conteúdos mínimos e considerados essenciais à aprendizagem, necessários a todos os estudantes brasileiros, que os Estados elaboraram e adaptaram seus currículos garantindo, assim, que a proposta de uma educação para todos avance. Os currículos têm como papel, garantir as propostas apresentadas pela BNCC (2017).

A construção em Minas Gerais de um Currículo Referência ocorreu após a homologação da última versão da BNCC em dezembro de 2017. Sua elaboração (Quadro 1) ocorreu de forma dialogada entre o Estado e os Municípios, firmado conforme destaca o CRMG (2018) a fim de fortalecer o regime de colaboração e avanços de um Sistema Integrado de Educação Pública (SIEP).

Quadro 1 - Histórico de elaboração do CRMG (2018, 2019).

Etapas	O que foi desenvolvido
Etapa de preparação	A etapa de preparação consistiu no estudo da versão homologada da BNCC por parte dos redatores e dos professores das escolas de Minas Gerais.
Etapa de Elaboração da Versão Preliminar	A elaboração da Versão Preliminar incluiu a redação inicial pelos Redatores de Currículo com base nas contribuições do dia D e análise da equipe. Ao longo do ano, ocorreram reuniões quinzenais e 15 encontros de especialistas, incluindo reuniões formativas em Brasília e Belo Horizonte. Formadores da PUC-Minas, UEMG, UFMG e colaboradores da SEE/MG também contribuíram, discutindo temas como habilidades, diversidade e inclusão.
Etapa de Encontros Municipais e Consulta Pública	A Etapa de Encontros Municipais e Consulta Pública submeteu a versão preliminar à avaliação dos professores em todo o estado. Profissionais da educação debateram presencialmente nos municípios, e uma Consulta Pública online foi conduzida para permitir contribuições amplas para a redação do novo documento. Esses encontros envolveram escolas municipais, estaduais e particulares em várias regiões do estado, facilitando discussões e propostas concretas para o documento.

Etapa de Elaboração da Versão Final	A elaboração da Versão Final foi conduzida após analisar as contribuições da Consulta Pública e dos Encontros Municipais. Os textos foram submetidos à leitura crítica de especialistas nas respectivas áreas de conhecimento.
Etapa de Finalização e Distribuição	A etapa de Finalização e Distribuição contou com a impressão e envio em meio físico e digital do documento às escolas em 2019.

Fonte: Adaptado de SEE-MG (2018).

Para implementar o CRMG nas escolas, a SEE/MG realizou, no ano de 2018, formações e capacitações com os gestores e professores, para que se pudesse compreender a estrutura e objetivos do currículo e se preparar para sua atuação em sala de aula.

Além do mais, foram disponibilizados materiais de apoio e orientações para auxiliar as escolas na construção de um currículo às suas realidades locais e características dos estudantes, assim como da comunidade escolar. Também foram realizados encontros e seminários para promover alinhamento entre as redes de ensino para garantir a uniformidade da aplicação do CRMG em todo o Estado (MINAS GERAIS, 2020).

O CRMG (2018) foi apresentado à comunidade escolar por meio de textos introdutórios designados como: i. O processo de construção do Currículo Referência de Minas Gerais; ii. Currículo: Da BNCC à sala de aula; iii. Eixos Estruturadores do Currículo Referência de Minas Gerais; iv. Os Sujeitos e Seus Tempos de Vivência; v. Direito à Aprendizagem; vi. Currículo e Educação integral; vii. Escola democrática e participativa viii. Equidade, Diversidade e Inclusão; ix. Currículo e Formação continuada dos educadores e x. Currículo e Avaliação das Aprendizagens.

É necessário, segundo o CRMG (2018) que os educadores compreendam cada um dos tópicos introdutórios mencionados anteriormente para que o currículo caminhe em direção a uma construção social do conhecimento.

O CRMG selecionou aquilo que deve ser trabalhado com os estudantes a partir das diretrizes presentes na BNCC (2017), uma governança criada a partir de uma Comissão Estadual, Comitê Executivo, Coordenação Técnica e Grupos de trabalho de Currículo (SEE/MG, 2019).

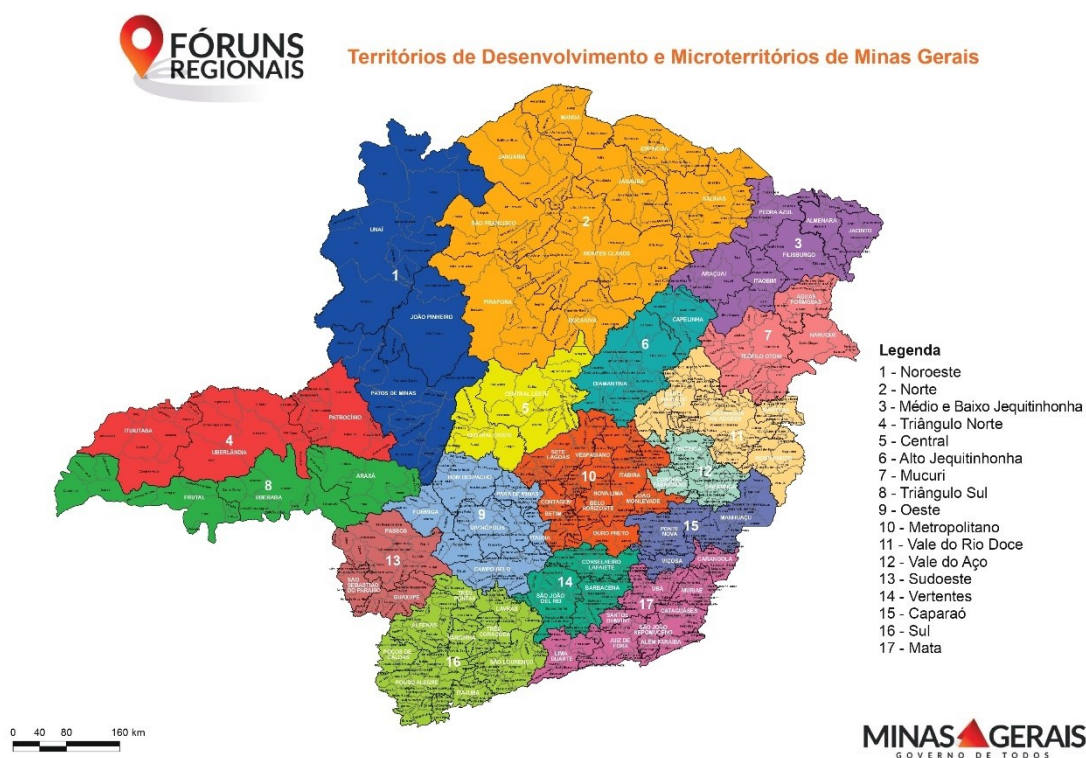
Além disso, ocorreram consultas públicas on-line e encontros municipais, onde os educadores e a comunidade escolar puderam debater a versão preliminar do documento e apresentar propostas para ampliá-lo. Cabe ressaltar que, de acordo com a Resolução CEE, nº

481 (2021) é facultativo às escolas municipais a adesão ao CRMG (2018), respeitando, assim, a diversidade e as particularidades de cada território, bem como garantir a autonomia administrativa e pedagógica das unidades escolares do Sistema de Ensino.

Conforme o CRMG (2018), foram registradas mais de 404.000 participações na consulta Pública On-line. Já os Encontros municipais foram realizados em mais de 690 municípios de Minas Gerais, contando com cerca de 55.000 participantes. Todas as contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento diante de sua pertinência.

Para criar um currículo que atendesse à diversidade do Estado de Minas Gerais, levou-se em conta os Territórios de Desenvolvimento, que são subdivisões em dezessete regiões no Estado (Figura 1).

Figura 1 - Mapa dos Territórios de Desenvolvimento e Microterritórios de Minas Gerais



Fonte: Agência Minas Gerais (2017).

As subdivisões dos territórios de Desenvolvimento e Microterritórios estão pautadas diante de elementos listados a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 - Elementos utilizados para categorizar os Territórios de Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais, 2018.

1	Diferentes graus de urbanização, dado pela proporção da população urbana na população total.
2	IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) ³
3	Distribuição das creches e pré-escolas entre as zonas rural e urbana.
4	Formação dos docentes.
5	Irregularidade no atendimento da Educação Infantil promovido pela rede pública.
6	Demanda por atendimentos especializados em localizações diferenciadas, como áreas de assentamento, áreas de uso sustentável, áreas remanescentes de quilombos e terras indígenas.

Fonte: Adaptado de CRMG (2018).

Ao assumir as diferenças estruturais presentes no território do Estado de Minas Gerais e considerá-las no processo educacional, como a inserção das comunidades tradicionais no currículo, o CRMG (2018) apresenta possibilidades para o desenvolvimento de um currículo universalista. Mas, também oportuniza um espaço para questionamentos sobre: um currículo universalista para quem? Como o conhecimento dos grupos originários foram construídos e serão incorporados à prática escolar.

Os currículos são pensados para a cidade, para a produção urbana e industrial. Embora, existem leis que regulamentam a elaboração de currículos considerando as particularidades da população brasileira, como os povos originários, estudos mostram que os espaços de construção desses documentos ainda não apresentam a identidade daqueles que os produzem.

Altemburg, Luzzardi e Bezerra (2010) que discutem a questão das políticas educacionais para as populações do campo, abordam que os currículos se lembram do campo quando advertem situações "anormais", das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários - sendo perceptível o não reconhecimento das especificidades do campo.

Campos (2014), ao investigar as práticas educativas em um quilombo em São Miguel (PA), constata que, apesar das leis assegurarem a elaboração de um currículo da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), os professores não conseguem efetivamente construir este currículo. Segundo a autora, as escolas quilombolas ainda carecem de apoio dos órgãos educacionais responsáveis para que os professores das escolas quilombolas consigam realizar um trabalho conforme o que está previsto na legislação educacional.

³ O IDH-M utiliza a mesma lógica do IDH Global, sustentando-se em três dimensões: renda, educação e longevidade, mas com uma metodologia mais adequada à realidade dos municípios.

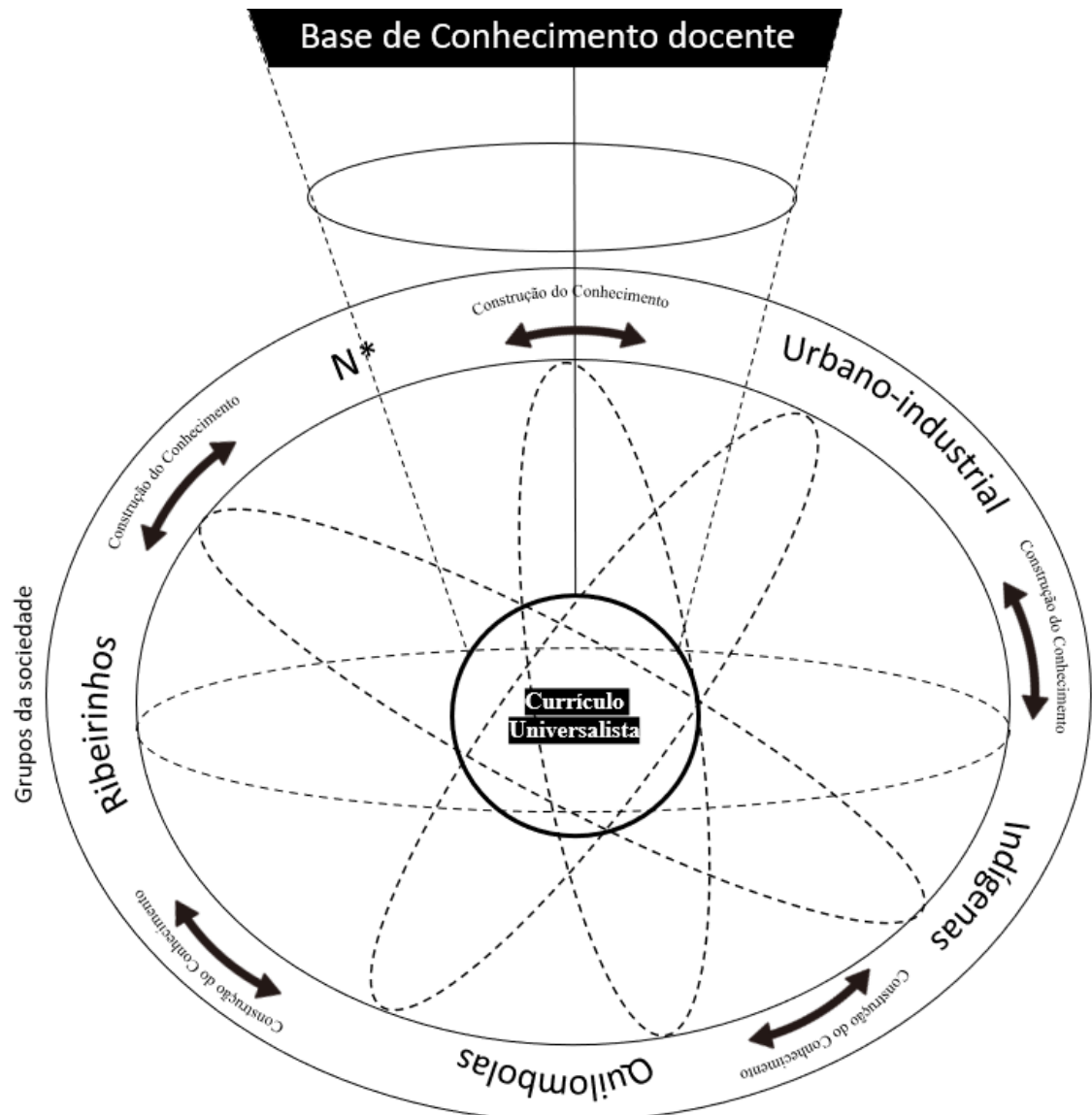
Já Costa e Batista (2021) ao abordarem o currículo na perspectiva da educação do campo afirmam que há uma imposição no que tange a implementação de um currículo embasado na BNCC (2017) que se contradiz com os ideais propostos pela educação do campo.

Furtado e Carmo (2020) emergem as questões curriculares dos povos ribeirinhos. Em um estudo com uma comunidade ribeirinha da Amazônia, os autores constataram que, apesar de ter um espaço para a construção de um currículo que considere os saberes tradicionais, a falta de adequação do currículo à realidade local ainda é uma realidade. Além disso, indicam que comunidades escolares de povos ribeirinhos carece de uma estrutura escolar adequada, profissionais com formação adequada e de qualidade, bem como, investimentos condizentes com as especificidades desses territórios.

Assim posto, compreendemos o quão complexo, talvez impossível, seja a elaboração de um currículo que consiga contemplar a todos. Por isso, acreditamos que a construção de um currículo que se pretenda universalista necessite, para além de demarcar conteúdos mínimos e comuns a serem ensinados, criar espaços para as individualidades e realidades dos diferentes povos.

Na BNCC (2017) percebemos movimentos de valorização da individualidade dos sujeitos. Ela busca oferecer flexibilidade para que as escolas e professores possam adaptar os conteúdos de acordo com as características e necessidades específicas de seus alunos, considerando aspectos como ritmo de aprendizado, estilos de aprendizagem, interesses e potencialidades individuais. A BNCC também destaca a importância do respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero e social, promovendo a inclusão e combatendo qualquer forma de discriminação. Ela busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens ou condições individuais. Nesse sentido, a Figura 2 é uma tentativa de sistematização de como compreendemos as possibilidades do currículo universalista que atenda a todos.

Figura 2 - O Pêndulo do Currículo



*A letra "N" foi utilizada para demonstrar a variação ilimitada dos grupos de uma sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A construção de um pêndulo do currículo baseia-se no Pêndulo de Foucault, que se refere a um experimento científico que demonstra a rotação da Terra. O experimento foi proposto e realizado pela primeira vez pelo físico francês Léon Foucault em 1851. O pêndulo é uma esfera suspensa por um longo fio preso em um ponto fixo. Quando é liberado para oscilar, seu plano de oscilação acaba por girar devido à rotação da Terra.

Na proposição do pêndulo para o Ensino, temos a esfera como o currículo universalista e suas proposições a partir da articulação de competências e habilidades. Para que esse pêndulo se movimente, neste caso, para que o currículo cumpra seu objetivo, atendendo às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas origens, características individuais ou contextos

culturais, é necessário que uma força atue sobre ele. Neste caso, consideramos que essa força parta da Base de Conhecimento Docente (Gauthier. et, al, 2013), um constructo de conhecimentos que os professores desenvolvem ao longo de suas carreiras. Essa ideia será melhor desenvolvida no próximo capítulo.

Ao projetar uma força, a base de conhecimento docente, sobre o currículo, seu movimento ocorrerá em direção aos mais diversos grupos da sociedade. Esse movimento precisa estar articulado às orientações presentes no currículo, junto à base de conhecimento docente.

Defendemos que o conhecimento a ser construído não deve ser isolado, mas integrador, considerando a individualidade e reivindicação de cada grupo da sociedade. Cabe ressaltar que esse esforço teórico-metodológico tem como pressuposto apresentar uma possibilidade para um currículo universalista que considere as diferentes demandas da sociedade a partir de sua diversidade.

A SEE-MG orienta que o CRMG (2018) deve ser trabalhado com os estudantes de acordo com sua realidade garantindo a aprendizagem dos conteúdos mínimos. Para isso, é necessário que cada escola elabore seu PPP (Projeto Político Pedagógico) a fim de estabelecer as diretrizes da escola de acordo com o perfil da comunidade escolar (BRASIL, 1996). Ainda cabe ao Plano de Aula do Professor, o planejamento de como as habilidades serão desenvolvidas (Figura 3).

O PPP, documento para estabelecer a identidade e diretrizes da escola, com base em seu projeto pedagógico também é apresentado como um ponto chave para que as questões acima permitam que esse currículo universalista não deixe de considerar as múltiplas realidades das escolas e dos estudantes que ali se fazem presentes.

Figura 3 - A correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e seu corpo docente, 2018.



Fonte: CRMG (2018).

Consideramos fundamental que os educadores compreendam como cada um dos normativos apresentados acima se interligam para transformar a realidade dos estudantes (CRMG, 2018). Não basta apenas selecionar, a partir do currículo aquilo que será desenvolvido em sala de aula. É necessário que o docente compreenda as relações de uma BNCC com seu plano de aula, passando pelo currículo e o PPP de sua instituição, para que assim, a proposta de uma base nacional, que considere as singularidades dos sujeitos deste território sejam efetivas.

Para que os educadores do Estado de Minas Gerais pudessem compreender a implementação do CRMG, houve eventos, como o Encontro de Formação de Multiplicadores para a Implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Este evento foi organizado pelas Superintendências Regionais do Estado de Minas Gerais e capacitou centena de professores. Outros momentos, como o I Encontro Formativo Sobre o Currículo Referência de Minas Gerais e discussões durante as reuniões pedagógicas nas escolas, foram proporcionados para a compreensão do CRMG (Quadro 3).

Quadro 3 - Ações da Secretaria de Educação de Minas Gerais para implementação do CRMG.

Período	Ações realizadas.
12 de dezembro de 2018	Secretaria de Educação e Undime entregam Currículo Referência de Minas Gerais.
10 de janeiro de 2019	Secretaria encaminha ofício às escolas com orientações sobre a implementação da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais.

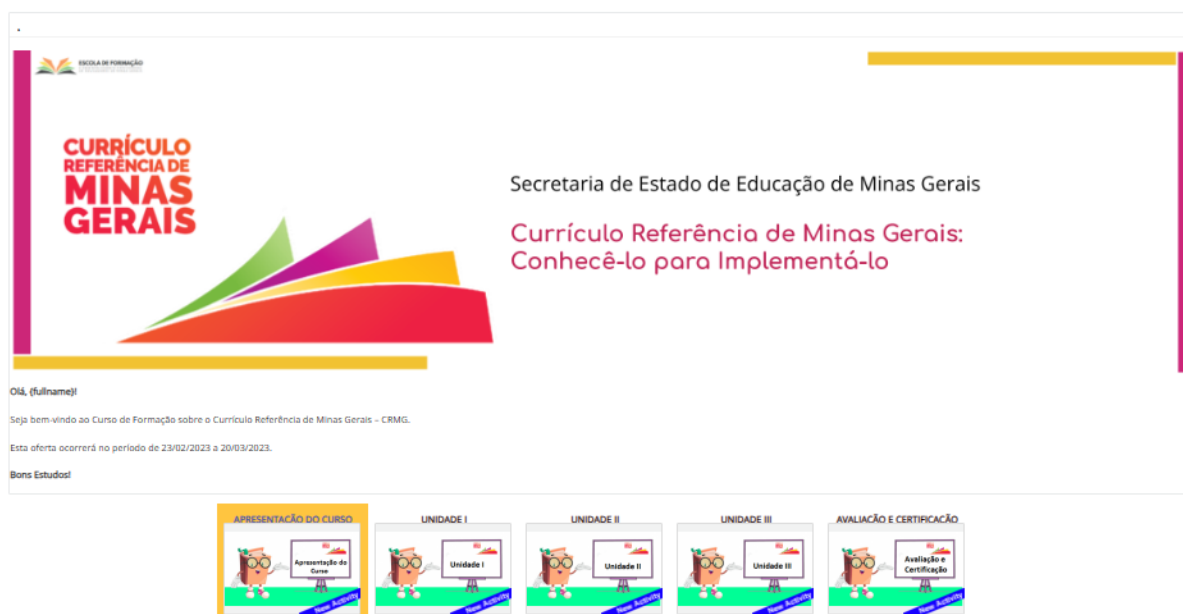
20 de fevereiro de 2019	Secretaria de Educação apresenta planejamento de 2019 para implementação do Currículo Referência de Minas Gerais.
14 de maio de 2019	Secretaria realiza web conferência sobre componentes do Currículo Referência de Minas Gerais.
14 de maio de 2019	Secretaria discute a implantação do Currículo Referência de Minas Gerais no 36º Congresso Mineiro de Municípios.
19 de junho de 2019	Secretaria realiza segundo ciclo de conferências sobre o Currículo Referência de Minas Gerais.
12 de julho de 2019	Representantes da SEE participam de encontro que discute a formação continuada para os novos currículos.
23 de julho de 2019	Secretaria participa de encontro com educadores sobre o Currículo Referência de Minas Gerais.
31 de julho de 2019	Conselho Estadual de Educação pública normatização do Currículo Referência de Minas Gerais.
21 de agosto de 2019	Curso sobre o Currículo Referência de Minas Gerais abre suas inscrições.
12 de setembro de 2019	Representantes da Secretaria de Educação de Minas participam do 2º encontro da Frente Currículo e Novo Ensino Médio.
20 de setembro de 2019	Dia do Currículo mobiliza escolas estaduais e comunidades.
21 de outubro de 2019	Novas inscrições para educadores das redes pública e privada de cursos de formação do Currículo Referência de Minas Gerais.
26 de dezembro de 2019	Superintendências Regionais de Ensino realizam Encontro Formativo do Currículo Referência em parceria com a Undime/MG.
31 de janeiro de 2020	Escolas incentivam professores a conhecer e estudar o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
30 de janeiro de 2020	Projetos Político Pedagógicos das escolas estaduais mineiras foram elaborados a partir do Currículo Referência de Minas Gerais.
28 de janeiro de 2020	Conhecer para implementar: formações auxiliam professores para colocar em prática nas escolas o Currículo Referência.
28 de fevereiro de 2020	IV Ciclo de Web conferências sobre o Currículo Referência de Minas Gerais.
07 de fevereiro de 2020	Rede estadual de ensino realiza semana de planejamento escolar e formação do Currículo Referência de Minas Gerais.

Fonte: CRMG.org. Organizado pelo autor (2023).

Notamos que o processo de implementação do CRMG em Minas Gerais ocorreu buscando demonstrar clareza sobre todos os aspectos deste novo currículo. Ainda que os educadores não pudessem comparecer presencialmente, as Web conferências e materiais apresentados ficaram disponíveis para acesso.

A SEEMG também implementou em sua plataforma virtual – Escola de Formadores – cursos à distância que auxiliassem no processo de compreensão e implementação do CRMG. Os cursos “O Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo” (Figura 4); “Gestão da Sala de Aula: Você seguro em classe”; “Avaliação em Benefício da Aprendizagem”; “O Planejamento no Contexto Escolar” e “O Coordenador Pedagógico” foram disponibilizados a todos os professores da rede estadual, das redes municipais, além de professores de escolas particulares de Minas Gerais.

Figura 4 - Apresentação do curso "Currículo Referência de Minas Gerais: Conhecê-lo para Implementá-lo", 2019.

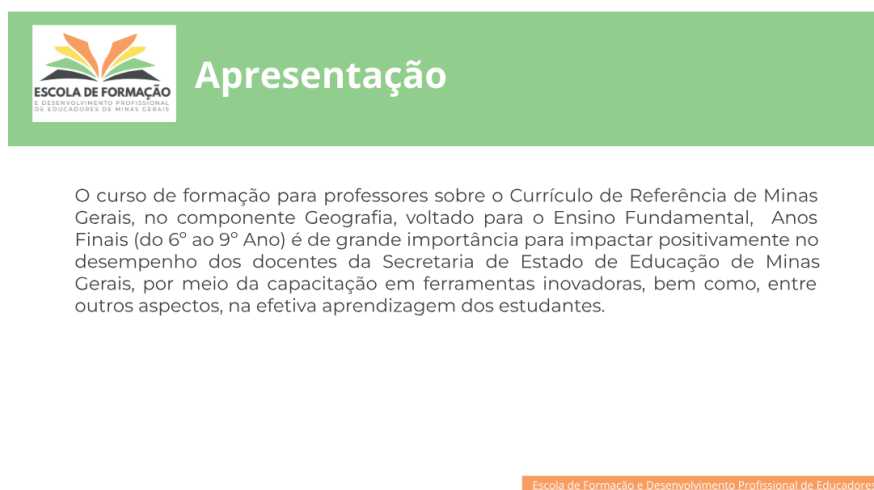


Fonte: Escola de Formação SEE-MG (2019).

Este curso foi dividido em três unidades e nelas foram apresentadas aos professores: i. o contexto histórico e o processo de elaboração do CRMG; ii. Os eixos estruturadores do currículo que abordam conceitos básicos da educação e iii. A estrutura do currículo. Compreendemos que este curso abrange o processo de formação continuada estimado pelo CRMG (2018), contudo esta é uma formação transmissiva, uma cópia lúdica do documento normativo.

A partir do ano de 2022, a Escola de Formação de Professores do Estado de Minas Gerais criou o curso O Componente Curricular de Geografia no Currículo Referência de Minas Gerais (Figura 5), o que cria mais um espaço para compreensão de como o CRMG (2018) está estruturado e, neste caso, associado ao Ensino de Geografia.

Figura 5 - Apresentação do curso "O Componente Geografia no Currículo Referência de Minas Gerais", 2022.



Fonte: Escola de Formação SEE-MG (2022).

Diferente do curso sobre o CRMG, o curso para a formação de professores sobre o CRMG (2018) voltado à Geografia apresentou avanços no que diz respeito a maior clareza na noção de raciocínio geográfico, espacialidade e na compreensão das habilidades. O curso foi estruturado da seguinte forma: uma introdução navegada; quatro eixos, sendo eles: i. introdução; ii. Planejamento; iii. Gestão de sala de aula e iv. avaliação e, a avaliação final do curso.

Em toda a formação é apresentada aos cursistas de maneira didática o que a Geografia, como componente curricular, representa. Foram indicadas leituras (ROQUE ASCENÇÃO *et al.* 2018; KAERCHER, 2007; CAVALCANTI, 1998), maneiras de se desenvolver o raciocínio didático, como o uso das metodologias ativas e, como as habilidades são importantes para a compreensão da espacialidade e desenvolvimento do raciocínio geográfico. Contudo, o curso apresenta alguns limites, como não desenvolver a noção de situação geográfica, que acreditamos ser um dos grandes avanços que o CRMG (2018) se apropria, a partir da BNCC (2017).

Consideramos que um limitador de ambas as formações, deve-se a ausência de momentos que contemplam e ressaltam os grupos originários, como povos indígenas e

quilombolas. Acreditamos que deveriam existir formações destinadas a esses povos, como também, abarcar sua existência e importância no processo de ensino.

Outro aspecto importante de algumas formações, como as conferências on-line, refere-se as ações transmissivas e pouco elucidativas voltadas a compreensão do CRMG. As *lives* realizadas durante a implementação do CRMG (2018), se caracterizavam como uma cópia lúdica do documento normativo.

As formações em geral, poderiam abordar a necessidade de reflexão das escolas sobre o que ensinar, para quem e quando ensinar a partir de questões que envolvam os estudantes, professores, servidores, e toda comunidade escolar (Quadro 4). O direito de aprender se materializa no currículo, uma vez que ele define “o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar, conectando tudo isso às aspirações e às expectativas da sociedade e da cultura na qual a escola está inserida” (CRMG, 2018, p.11).

Quadro 4 - Reflexões sobre o que ensinar, para quem e quando ensinar.

• Por que estão ali? Qual a razão de cada um deles estar na escola?
• Qual a finalidade desse espaço de aprendizagem?
• Como podem transformar esse espaço e intervir solidariamente no mesmo?

Fonte: Adaptado de CRMG (2018).

O quadro de reflexões apresentadas no quadro 4, se manifesta como uma perspectiva promissora do CRMG (2018). Isso porque esse espaço de pensamento proporciona aos educadores a capacidade de exercer autonomia pedagógica, bem como a possibilidade de conceber um ambiente identitário que abarque a consideração de questões em dimensões menores, proporcionando maior potencialidade nos direitos de aprendizagem aos estudantes. Assim, a escolha do que se ensina, o porquê se ensina e quando se ensina se traduz na construção dos conteúdos, seleção das competências e habilidades em cada série escolar.

Ao retomarmos as ideias de Young (1971), compreendemos que ele reflete sobre o que deveria ser abordado em um currículo e devam ser escolhidos aquilo a ser ensinado diante da seguinte questão: “O que os alunos têm o direito de aprender na escola? Acredita-se que essa seja uma questão complexa e que precise ser revisitada a cada nova geração, já que a sociedade está em constante evolução” (YOUNG, 1971, p. 19).

Para o autor, essas escolhas são determinadas pelos interesses dos grupos que detêm maior poder para influenciar essa definição. Isso representou uma mudança significativa em

relação à visão anterior do currículo como algo neutro, que não questionava as escolhas feitas em torno do conhecimento.

De acordo com Malanchen (2018), a construção e desenvolvimento de um currículo é um processo social, ligado à estratificação da sociedade em classes e sua reprodução simbólica e/ou material. Dessa forma, o currículo não forma apenas alunos, mas também o próprio conhecimento, selecionando de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização.

De acordo com a autora, Young (1971) contesta a visão do conhecimento científico como algo objetivo e defende que o conhecimento é condicionado e relativo. Sua abordagem questiona quem detém o poder para validar determinados saberes em detrimento de outros.

A principal preocupação de Young (1971), segundo Malanchen (2018), era a relação entre o currículo e o poder, visto que ele se opunha à hierarquia dos saberes científicos por entender que esta mantinha as desigualdades sociais. Assim, ele buscava articular a organização do conhecimento com a distribuição de poder.

Young (1971) desenvolve uma relação entre poder e conhecimento a partir de dois argumentos:

Um deles era que a estrutura do conhecimento no currículo - seus limites, suas exclusões e inclusões - poderia ser vista como uma expressão da distribuição de poder na sociedade. O segundo argumento relacionado foi que a estruturação do conhecimento em qualquer sistema educacional determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem (YOUNG, 2014, p. 10. Tradução nossa).

Um currículo como o CRMG (2018), diante das primeiras ideias desenvolvidas por Young (1971), materializa e perpetua desigualdades sociais, mesmo que suas premissas sejam democráticas. Isso aconteceria porque a seleção dos conteúdos desse currículo, a cultura a ser transmitida aos estudantes estaria sujeita ao controle dos indivíduos que exercem o poder, a quem Young mais tarde viria a denominar como *poderosos* (YOUNG, 1971:2014).

Jean-Claude Forquin, na obra *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993) nos diz que um currículo é um instrumento regulador de uma cultura a ser transmitida a determinado grupo.

O autor denomina a cultura transmitida por meio do currículo, como:

Um patrimônio de conhecimento e competência, de instituições, de valores e de símbolos, constituindo ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana e particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.” (p.12).

Um currículo como o CRMG, não ensina tudo o que propõe uma cultura, o que realiza é “uma combinação particular de ênfase sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas” (FORQUIM, 1993, p.38). O principal fator referente a seleção dos conteúdos de um currículo para Young (1971) estava na lógica de quem os selecionaria, sendo um mecanismo para controle de classe e reprodução das desigualdades sociais.

Conforme destaca Young (1971; 2014), quatro consequências surgem a partir da relação entre conhecimento e poder na estrutura do currículo, sendo eles:

- i. o que conta como conhecimento é socialmente construído, portanto, fruto das relações de poder na sociedade, assim, o currículo é um instrumento político para manter as relações já existentes;
- ii. a partir do argumento que a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, considera-se que não pode haver base objetiva para distinções entre diferentes tipos de conhecimento e se alguns podem fazer reivindicações de verdade mais fortes do que outros;
- iii. conforme a perspectiva de "conhecimento é poder", a tentativa de distinguir entre o conhecimento curricular e a experiência diária dos alunos é apenas uma maneira de legitimar pontos de vista específicos sobre o conhecimento e encobrir as relações de poder subjacentes
- iv. esta abordagem oferece base para criticar os currículos escolares e, na verdade, qualquer tipo de conhecimento institucionalizado ou especializado.

Young (1971) apresentou elementos que levaram a uma reflexão sobre o conhecimento escolar, afirmando que ele é socialmente construído e que a educação tem como função fazer escolhas pedagógicas na seleção e organização dos conhecimentos disponíveis em um determinado momento.

É a partir da identificação das relações de poder presentes no currículo, denunciando o silenciamento de vozes na definição de qual conhecimento seria relevante, principalmente as provenientes da classe trabalhadora, que Young desenvolve alguns dos principais conceitos de sua teoria (MALANCHEN, 2018).

A teoria curricular de Young (1971; 2014) aponta que os tipos de conhecimento são divididos entre os “poderosos” e os “imponentes”. Assim, o autor trazia uma abordagem relativista em que o conhecimento era tido como expressões das experiências de diferentes grupos, ou seja, a questão central do currículo era o poder. Mais tarde, Young resume esta abordagem em “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007).

O “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007) refere-se ao tipo de conhecimento valorizado e privilegiado pelas pessoas que detêm o poder na sociedade. É o conhecimento considerado como relevante, muitas vezes definido por aqueles que possuem poder para definir o que é ensinado e aprendido.

Em *Knowledge and Control* (1971), a visão de Young não distingue a experiência do conhecimento, tomando como prioridade a experiência do aluno sobre o conhecimento. Para ele, a diferença entre conhecimento e experiência era ideológica e dependia do poder daqueles que definiam o que contava como conhecimento. Assim, a tese de Young (1971) estava pautada na expressão “conhecimento é poder”.

A noção de poder presente em todas as reivindicações de conhecimento foi e ainda é significativa pelos questionamentos que suscita e pela perspectiva política que adota. Ela serve como uma maneira de desafiar as estruturas de poder e autoridade e como uma base para lembrar que as "ideias dominantes" nunca estão imunes à crítica e sempre precisam ser examinadas (YOUNG, 2014).

Embora o CRMG (2018) estabeleça um conjunto comuns de conhecimentos, habilidades e valores para todos os estudantes, independentemente de suas origens culturais étnicas e religiosas, selecionados, conforme Young (1971:2014), pelos poderosos, ele também busca considerar os conhecimentos relativos dos estudantes.

Para o CRMG (2018) o desenvolvimento integral da aprendizagem, faz-se necessário,

(...) conhecer os sujeitos que estão na escola, seus tempos de vivência, os atores que desenvolvem as ações escolares, respeitando identidades e memórias dialogadas com o território educativo e a forma como se dá a participação de todos nas decisões e escolhas dos processos inerentes à vida da escola.” (CRMG, 2018, p.19).

Ao apresentar uma ideia de gestão democrática e participativa, o currículo direciona sua perspectiva de centralidade no sujeito, o que o liga diretamente à intersetorialidade e à territorialidade (CRMG, 2018). A intersetorialidade possibilita que os estudantes percebam as

relações e conexões entre as diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

Já a territorialidade nos aproxima do conhecimento construído pela comunidade escolar. Para o CRMG (2018), a compreensão e utilização do território pela comunidade é fundamental na construção de saberes e no fortalecimento dos currículos e das instituições.

Cabe aqui ressaltar que a territorialidade apresentada no conjunto para uma gestão democrática “designa a qualidade que o território ganha de acordo com sua utilização ou apreensão pelo ser humano” (SPOSITO, 2009, p. 11)

Conforme Milton Santos (2007) ressalta, a territorialidade não surge apenas do ato de viver em um lugar, mas da conexão que estabelecemos com ele. Afinal, “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, moramos, mas também um dado simbólico, sem o qual não se pode falar de territorialidade” (SANTOS, 2007, p. 83-84).

O que seria necessário, então, em currículo para que os professores pudessem construir um conhecimento de modo que os estudantes consigam atuar no seu espaço vivido indo além do controle dos poderosos? Young (1971) apresenta a ideia de um currículo que possibilite maior autonomia dos professores, que proporcione uma educação mais igualitária e democrática, que atenda às necessidades e interesses de todos os estudantes, independentemente de sua origem ou classe social.

Mais tarde, Young (2007) apresenta como proposta à essa educação mais igualitária e democrática a noção de “conhecimento poderoso”. Esse conhecimento refere-se a um tipo de conhecimento que confere poder e influência na sociedade. Ele argumenta que a escola desempenha um papel crucial na reprodução e legitimação desse conhecimento poderoso, o que forneceria poder e autonomia aos sujeitos menos favorecidos, conhecimento qual, é muitas vezes associado às elites sociais.

A noção de autonomia e valorização da experiência do outro está expressa em todo o CRMG (2018). Compreende-se que este currículo possui seu discurso pautado nos princípios democráticos e participativos alcançados por meio do desenvolvimento de competências e habilidades escolhidas pelo professor. Ao interseccionar o Currículo de Minas, as diretrizes da BNCC (2017) ao PPP, espera-se construir uma educação qualitativa e equitativa aos estudantes de Minas Gerais.

Durante as décadas de 1980 e 1990, Michael Young se dedica as reformas curriculares no Reino Unido e, posteriormente, na África do Sul⁴, após a liberdade de Nelson Mandela e o recente movimento democrático estruturado no país.

A elaboração do currículo sul-africano nos anos de 1990 se ancorou em suas ideias anteriores em que o currículo representava uma forma de controle e poder e, conforme ressalta “não queríamos que as pessoas no poder tomassem decisões sobre o melhor conhecimento” (GALLIAN; LOUZANO, p. 1116). Assim, as decisões sobre qual tipo de conhecimento deveria ser trabalhado com os estudantes foi tomada pelos professores.

Este movimento gera em Young a necessidade de refletir sobre sua teoria inicial, pois, os professores sul-africanos não possuíam adequações suficiente para as tomadas de decisões diante da liberdade curricular que os fora entregue. Ou seja, não bastava apenas oferecer autonomia aos professores e valorizar a experiência dos estudantes.

A partir desta situação, parte da teoria do currículo de Young foi reformulada, emergindo novos conceitos, como já citado, *Powerful Knowledge*, ou ‘conhecimento poderoso’ (YOUNG, 2016) em uma base mais realista, o que posteriormente ele intitula “teoria social realista do conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 13).

Diante das novas reflexões apresentadas, Young (2014) ressalta que uma teoria do currículo possui um papel normativo e este papel possui dois significados: um deles está ligado às normas e regras que orientam a elaboração e prática do currículo e o outro implica nos valores morais de uma pessoa e da sociedade, e complementa, “em outras palavras, para que estamos educando?” (*ibidem*, p. 194).

Young (2014) traz outro apontamento: o fato de a educação ser uma atividade especializada. Em tempos remotos, onde a educação era tomada como algo simples, assumida por anciões, não havia necessidade de conhecimentos para além das memórias e experiências das pessoas. Contudo, à medida em que a sociedade se torna mais complexas e diferenciadas, desenvolveram-se instituições mais especializadas.

A teoria socio realista do conhecimento defendida por Young (2008) reconhece a dimensão social do conhecimento, inseparável de sua epistemologia, uma vez que a reconstrução e a compreensão lógica da verdade requerem interação com outros sujeitos. Essa perspectiva tem implicações significativas, tais como:

⁴ Acessado em: 25 de abril de 2023. Fonte: <https://www.tes.com/magazine/teaching-learning/general/michael-young-powerful-knowledge-curriculum>. Também disponível em <https://porvir.org/quando-pratica-muda-crencas-sobre-liberdade-curricular/>

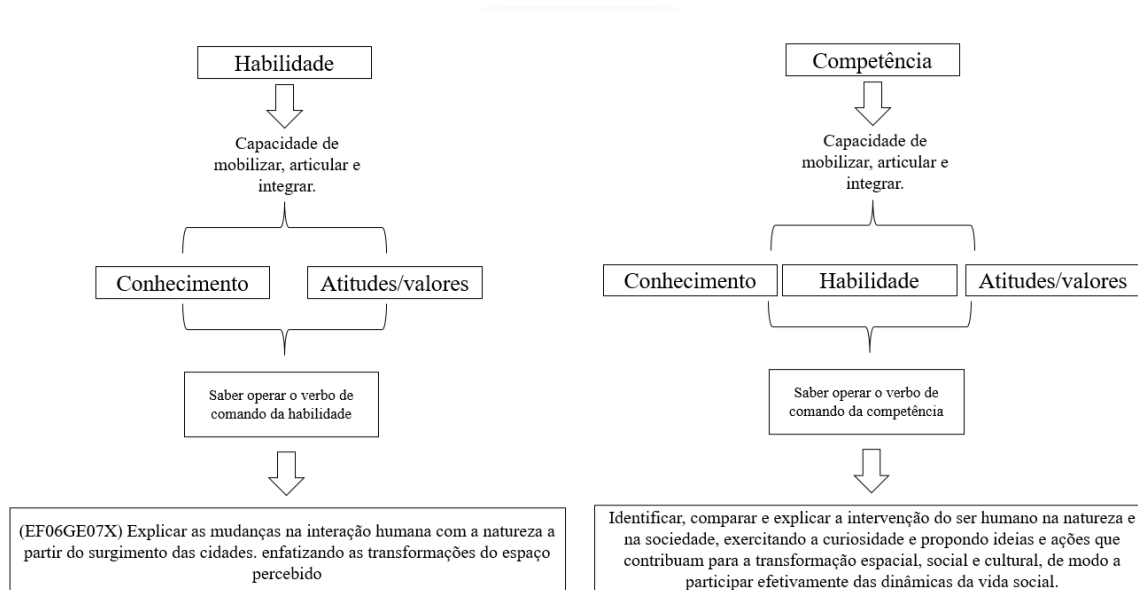
- evitar tanto a característica pré-dada a-histórica do tradicionalismo neoconservador quanto uma dependência de noções como relevância, centralidade do aprendiz e experiência em decisões sobre o currículo;
- manter uma autonomia para o currículo em relação ao instrumentalismo de demandas econômicas ou políticas;
- avaliar propostas de currículo em termos de equilibrar objetivos, como superar a exclusão social e ampliar a participação, com os "interesses cognitivos" não menos importantes envolvidos na produção, aquisição e transmissão do conhecimento;
- reorientar os debates sobre os padrões do currículo de tentativas de especificar resultados de aprendizagem e ampliar testes para identificar interesses cognitivos e construir as comunidades, redes e códigos de prática especializados necessários para apoiá-los. (YOUNG, 2008, p. 34. Tradução nossa).

Young (2008, p. 87) apresenta estes elementos diante de uma interpretação sociológica e por meio da abordagem socio realista e aborda “o conhecimento como uma concretização coletiva e historicamente localizada da produção humana”. A teoria socio realista do conhecimento está amparada nos seguintes fundamentos:

- Rejeita a visão conservadora de que o conhecimento é dado e de alguma forma independente dos contextos sociais e históricos em que é desenvolvido.
- Assume uma visão do conhecimento como socialmente produzido e adquirido em contextos históricos particulares e em um mundo caracterizado por interesses concorrentes e lutas de poder. Ao mesmo tempo, reconhece o conhecimento como tendo propriedades emergentes que o levam para além da preservação dos interesses de grupos particulares. Em outras palavras, **temos que estar preparados para falar e defender interesses cognitivos ou intelectuais.**
- Rejeita uma visão do conhecimento como apenas outro conjunto de práticas sociais. Ele vê a diferenciação entre campos e entre conhecimento teórico e cotidiano como fundamental para o que é a educação, mesmo que a forma e o conteúdo da diferenciação não sejam fixos e mudem (YOUNG, 2008, p. 88-89. Tradução e grifo nosso).

Young (2014) acredita que um currículo definido por resultados, competências ou formas mais abrangentes de avaliações será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Para ele, o conhecimento pode ser compreendido como a capacidade de descobrir alternativas dentro das disciplinas, mas nunca pautado em resultados e competências.

O CRMG (2018) é um currículo baseado em competências e habilidades (figura 6). Essas competências se traduzem na mobilização dos conhecimentos (conceitos e procedimentos) e as habilidades, as práticas cognitivas e socioemocionais necessárias aos estudantes.

Figura 6 - Elementos constitutivos das Habilidades e Competências

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como podemos observar, a habilidade tem um nível de operacionalização menos abrangente, se considerarmos a competência. Ambas solicitam a mobilização, articulação e integração do conhecimento, atitudes e valores.

A noção de competência proposta pela BNCC (2017) e adotada pelo CRMG (2018) corroboram com Philippe Perrenoud (1999). Para o autor, a ideia de competência está ligada a realizar ações de forma eficiente diante de uma situação específica, tendo os conhecimentos como suporte, mas sem ficar restrito a eles. É nesta noção de competência que podemos observar na BNCC (2017) e no CRMG (2018).

As competências presentes no CRMG (2018) estão divididas em gerais (Quadro 5) e específicas. As competências gerais são aquelas inerentes a todos os estudantes. Devem ser desenvolvidas ao longo de todas as etapas da educação básica. Já as competências específicas, como o próprio nome diz, remetem a cada área de conhecimento e dos componentes curriculares.

Quadro 5 - Competências Gerais do CRMG (2018) extraídas da BNCC (2017).

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptado de BNCC (2017) e CRMG (2018).

Holanda *et al.* (2009), ao discutir um ensino por habilidades e competências, ressalta que o termo competência serve ao mercado como um mecanismo utilizado para a preparação para o mercado de trabalho. Os autores estruturam um caminho desde a crise do sistema fordista e taylorista, no qual os trabalhadores se dedicavam apenas a uma função, somente em sua área de atuação e o surgimento do Toyotismo, em resposta a crise estrutural do capital. Para estes autores, o

[...] modelo anterior (fordista e toyotista) não era mais pertinente num contexto histórico que passa por “situações” de desemprego e subemprego e que exige, de acordo com a lógica do capital, prolongamento dos estudos, voltados para o mercado de trabalho – por isso, o conceito de qualificação não era mais adequado. Assim sendo, o toyotismo visava à formação de um trabalhador de um novo tipo: polivalente, multiquificado, competente, multifuncional e inteligente emocionalmente. (HOLANDA *et al.*, 2009, p. 125)

Outro aspecto a se considerar sobre o ensino de competências no Brasil é o seu emprego concomitante as interferências educacionais oriundas de instituições internacionais, como Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do

Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras organizações internacionais e econômicas.

Embora a visão de Young (2014) e Holanda *et al.* (2009) sobre as competências estejam ligadas a fatores limitadores e controle por meio de políticas neoliberais, nota-se que as competências apresentadas no CRMG (2018) estão pautadas em ações que possibilitam maiores alternativas para o progresso escolar do que limites.

Para Dias (2010) a noção de competência voltada ao ensino e aquela que acreditamos estar relacionada ao currículo é aquela em que:

O indivíduo aprende a identificar e descobrir conhecimentos, mobilizando-os de maneira contextualizada. Ser competente não se resume a realizar uma simples assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais; compreende, na verdade, a construção de esquemas que possibilitam a aplicação dos conhecimentos na situação certa e com discernimento. A partir da formação de uma decisão ou busca por informações pertinentes, esses esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação sustentam interferências, antecipações, generalizações e apreciações de probabilidades. Ao construir competências, considera-se o contexto de aprendizagem, a implicação do sujeito na tomada de decisão, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento. (DIAS, 2010, p. 77)

A questão da competência está para além do termo. Precisamos compreender que no processo educacional ela apresenta seus objetivos e, após analisar quais competências um currículo exige, podemos acatá-las e desenvolver com nossos estudantes ou questioná-las nos ambientes de discussão. Nosso ponto central ainda está centrado em “como desenvolver essas competências com os estudantes?”

Os professores precisariam de uma teoria do currículo, não para prover receitas de como ensinar, este ato seria considerado tecnicismo e para Young (2014b) isso enfraqueceria os professores. O conhecimento de uma teoria do currículo pelos professores seria para afirmar sua autoridade profissional (YOUNG, 2014b).

Segundo Young (2014b) a necessidade de uma teoria do currículo centra-se na educação:

A educação trata de fazer coisas com e para os outros; a pedagogia é sempre uma relação de autoridade (lembrem-se da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky: a diferença entre o que o estudante e o professor sabem) e devemos aceitar essa responsabilidade. É justamente aí que entra a teoria do currículo. A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam

adquirir se não fossem à escola ou à universidade. Sugiro que o papel da teoria do currículo deva ser a análise desse conhecimento – a maior parte dele já existe nas escolas – e a proposta das melhores alternativas que possamos encontrar para as formas existentes (YOUNG, 2014b, p. 196-197).

Diante dos fundamentos de uma teoria socio realista do currículo, o autor enfatiza a importância de se compreender se o conhecimento disponibilizado nos currículos escolares é um *conhecimento poderoso*, ou seja, um conhecimento que possibilite aos alunos compreenderem de forma coerente o mundo em que vivem.

Cabe aqui retomar o conceito de “conhecimento dos poderosos” a fim de relacioná-lo ao “conhecimento poderoso”. Para Young (2007) o “conhecimento dos poderosos” pode ser definido por quem detém o conhecimento, ou seja, aquele que tem maior acesso a certo tipo de conhecimento. Contudo, como ressalta o autor, o “conhecimento dos poderosos”, não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Para compreendermos esta questão é necessário absorver o conceito de “conhecimento poderoso”.

Este conhecimento não diz respeito a quem possui mais acesso ao conhecimento ou a quem o legitima, mas “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Podemos afirmar que este conceito é cada vez mais conhecido como “conhecimento especializado”. Para o autor, se o objetivo das escolas é “transmitir o conhecimento poderoso” elas contratarão professores que detenham o conhecimento especializado. Desta forma, a relação entre professor e aluno serão hierárquicas e elas não serão baseadas nas escolhas dos alunos, pois em muitos casos ele não possuirá conhecimento prévio para realizar tais escolhas. Isso não significa que o conhecimento prévio dos alunos não será levado em conta pela escola e nem que a autoridade pedagógica não necessite ser desafiada (YOUNG, 2007).

Para Young (2007), as questões centrais sobre o currículo envolvem aspectos sobre o conhecimento e o conhecimento escolar. Conforme o autor ressalta, o conhecimento escolar está relacionado aos processos de escolaridade, ou seja, o fornecimento de acesso a um conhecimento especializado com tratamento pedagógico aos alunos.

Assim, se faz necessário compreender como o conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem cotidianamente; como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e, por fim, como o conhecimento especializado é abordado

em termos pedagógicos, ou seja, de que maneira ele é organizado, selecionado e sequenciado para os diversos grupos de alunos (YOUNG, 2007).

Young (2007) esclarece que estas diferenciações estão relacionadas às:

(i) diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano; (ii) diferenças e relações entre domínios do conhecimento; (iii) diferenças entre o conhecimento especializado (por exemplo, física ou história) e o conhecimento com tratamento pedagógico (por exemplo, física escolar ou história escolar para diferentes grupos de alunos) (p. 1296).

O autor ressalta que ainda há outra diferença mais básica entre esses dois tipos de conhecimento – conhecimento e conhecimento escolar. Para ele, um é o conhecimento *dependente do contexto*, ou seja, está relacionado a solucionar questões cotidianas e o conhecimento *independente do contexto*, que fornece base para fazer julgamentos, fornecer generalizações e, geralmente, está relacionado às ciências (YOUNG, 2007).

Pode-se afirmar que em ambientes não escolares o conhecimento dependente do contexto é construído e aprendido a partir de situações específicas, como saber reparar um defeito elétrico ou encontrar um caminho em um mapa e pode ser *procedimental*, como um conjunto de regras ou um manual (KAPPKE, BOUFLEUER, 2017; YOUNG, 2007).

Quanto ao conhecimento independente do contexto, Young (2007) ressalta que este é adquirido, potencialmente, nas escolas, e é este conhecimento que o autor chama de *conhecimento poderoso*.

O conhecimento poderoso é defendido na teoria de Young por ser o mais confiável que possuímos, tendo em vista ser resultante de pesquisas desenvolvidas por comunidades disciplinares e que pode ser generalizado para situações semelhantes (KAPPKE, BOUFLEUER, 2017).

O conhecimento poderoso oferece aos estudantes subsídios para compreenderem o mundo em que vivem. “Os estudantes podem conhecer muito sobre a sua própria cidade, por terem crescido nela; porém, a disciplina de Geografia lhes ensina um tipo muito diferente de conhecimento sobre cidades” (YOUNG, 2016, p. 29), ou que lhes permitam conhecer algo totalmente novo, até então desconhecido por eles.

A escola, então teria papel fundamental para construção desse conhecimento poderoso, defende Young (2007). Contudo, essa escola deveria estar sob a construção de um currículo centrado em disciplinas (YOUNG, 2011).

Ao analisar as reformas curriculares ocorridas em 2008, na Inglaterra, Young (2011) sai em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Seu argumento está baseado em cinco tópicos:

- i. defende que o currículo precisa ser encarado com seu objetivo próprio – o desenvolvimento intelectual dos estudantes;
- ii. o desenvolvimento intelectual dos estudantes deverá ocorrer por meio de **conceitos**, não em **conteúdos** ou **habilidades**;
- iii. faz-se necessário distinguir currículo e pedagogia, visto que ambos se relacionam de formas distintas como o conhecimento escolar e com o conhecimento cotidiano levado à escola pelos alunos.

O autor ressalta que “o currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (YOUNG, 2011, p, 614).

- i. cabe aos professores auxiliar os alunos a engajarem os conceitos presentes no currículo e perceberem sua relevância;
- ii. o conhecimento disponibilizado no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidade de pesquisadores. (YOUNG, 2011, p, 614, tradução e grifo nosso).

Acreditamos que Young, ao considerar a construção do conhecimento por meio de conceitos, refere-se a uma visão limitada que analisou a situação apenas a partir das realidades da Inglaterra e da África, onde os conceitos não foram desenvolvidos e o contexto foi trabalhado de modo, quase somente, descritivo. Nesse sentido, Young acreditou que o ensino por meio de conceitos seria a melhor alternativa. Mas, acreditamos que o movimento pendular proposto para o currículo universalista (figura 2) permita a articulação entre o contexto dos estudantes, as habilidades e conceitos. Essa articulação ocorrerá a partir das disciplinas diante da perspectiva de Chervel (1990), no caso desta pesquisa, na disciplina de Geografia.

Young (2011) define o papel das disciplinas como ferramentas que os professores possuem para auxiliar os alunos a passarem da experiência, a “formas mais elevadas do pensamento”, conceito preconizado por Vygotsky. Para o autor, as disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados” (YOUNG, 2011, p. 615).

Por vezes, esses conceitos se assemelham fora da escola, no cotidiano do aluno. Young (2011) cita o exemplo de Londres e explica que, os relacionamentos dos alunos com o “conceito” da cidade de Londres devem ser diferentes do seu relacionamento com a sua “experiência” da cidade como lugar em que vivem.

Para o autor, é necessário que os alunos captem as diferenças entre a cidade de Londres como exemplo dos conceitos dos geógrafos de uma cidade e de sua experiência de vida. Assim, eles serão capazes de operar com princípios, como analogia, pois, operando com conceitos, que Young (2011) utilizando Vygotsky chama de “teóricos”, eles operarão com as estruturas do conhecimento e não somente com conceitos “cotidianos”. Vygotsky (1991), estrutura as duas formas de conhecimento que se desenvolve em contextos sociais específicos como “científicos” ou “teóricos” e “espontâneos” ou “cotidianos”.

Young (2011) chama a atenção para a importância em se compreender e distinguir tais conceitos e os resume. Os conceitos teóricos se produzem e originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Tais conceitos possuem finalidades específicas por nos tornarem aptos a realizar generalizações confiáveis diante de situações particulares e testá-las. Para o autor os conceitos teóricos estão relacionados em matérias e disciplinas e são adquiridos de forma consciente por meio da pedagogia em escolas e universidades.

Os conceitos cotidianos são aqueles “captados” de maneira inconsciente no cotidiano e são adquiridos para que possamos conviver em sociedade relacionados a contextos particulares em situações particulares (YOUNG, 2011). As disciplinas, como reforça Young (2011, p. 616), são conjuntos de conceitos teóricos relacionados e formas de organização social que reúnem especialistas em disciplinas e lhes dão identidade. Elas possuem duas características como base de um plano curricular.

Segundo Young (2011), as disciplinas referem-se a conjuntos de conceitos coerentes e se relacionam entre si, contendo, individualmente, suas regras e estabelecendo como seus conceitos se relacionam. São também comunidades de especialistas interligados àqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos. O autor finalizando afirmando que as disciplinas têm papel fundamental em um “currículo de engajamento” (YOUNG, 2011).

As disciplinas em um currículo de engajamento são consideradas entidades históricas que se transformam ao longo do tempo de acordo com as mudanças na sociedade. Elas não possuem métodos e conteúdos imutáveis, o que não significa que não possa haver, conceitos,

textos já acordados, contudo, estão abertas aos estudantes adquirirem o conhecimento desta disciplina apoiados em sua história, identidade e modos de trabalhar (YOUNG, 2011).

Ainda, ao defender um currículo centrado em disciplinas, Young (2011) ressalta três argumentos:

- i. afirma que as disciplinas garantem o processo de produção de novos conhecimentos por estarem ancoradas em conhecimentos mais confiáveis, muitas vezes disponíveis em campos particulares;
- ii. possuem papel pedagógico, desta forma, oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos”;
- iii. possuem papel de gerador de identidade dos estudantes e professores.

Para o autor, o desenvolvimento da identidade em uma disciplina é crucial para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão e ressalta que, para os alunos de lares menos favorecidos as disciplinas se apresentam como caminho para construção do conhecimento poderoso (YOUNG, 2011).

O CRMG é um currículo dividido em disciplinas, mas, antes da divisão disciplinar, o CRMG (2018) se segmenta em áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ensino Religioso e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Aqui, nos interessa as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas compostas no Ensino Fundamental em História e Geografia e no Ensino Médio em Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

A área de Ciências Humanas no CRMG (2018) está baseada no desenvolvimento cognitivo da noção de tempo e espaço. Espera-se que os estudantes desenvolvam um raciocínio espaço-temporal a partir da ideia de transformação do espaço vivido pelo ser humano.

De acordo com Santos (2020, p. 15) “o espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida”. Neste contexto, o autor ainda infere que a totalidade explica as partes (SANTOS, 1996).

Na Geografia, o espaço deve ser tratado como um conjunto “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” e a partir desse ponto, identificar as categorias analíticas que dão existência ao espaço que permitem compreendê-lo no cenário contemporâneo global, caracterizado pelo período técnico-científico informacional (SANTOS, 1996, p. 19).

Corroboramos com a ideia de Santos (1996) ao tratar do tempo não como um conceito absoluto, mas relativo, resultado da percepção coletiva e concreta. O autor aborda a questão da

temporalidade (SANTOS, 1996), um dos elementos fundamentais para a compreensão do espaço. Para ele, a temporalidade reflete tanto tempos passados quanto o presente, onde o espaço pode conter elementos provenientes de épocas anteriores, mas que são atualizados no presente devido às suas novas e relevantes funções sociais.

Portanto, o desenvolvimento das Ciências Humanas está ligado ao reconhecimento e compreensão das transformações espaciais, sobretudo com o fito de tornar os estudantes aptos a intervirem de forma responsável no seu espaço vivido.

Consideramos o espaço vivido atrelado a ideia de lugar defendida por Santos (2005, p. 158) “define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente”. Assim, o espaço vivido é considerado como espaço da experiência, colocando em destaque os sentimentos, crenças, elementos sagrados e profanos, juntamente com os valores e as conotações materiais e emocionais.

O CRMG (2018), reconhece e valoriza a diversidade cultural. O CRMG (2018) ressalta:

Para o acolhimento dessas diversidades, o conjunto de objetos do conhecimento da área deve favorecer a capacidade dos estudantes pensarem sobre diferentes culturas, manifestações religiosas e sociedades em seus tempos históricos, territórios e paisagens, com enfoque no Brasil, sua diversidade regional e territorial e também levá-los a refletir sobre a sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo. Nessa perspectiva torna-se importante aprofundar o estudo sobre o Estado de Minas Gerais e suas especificidades contribuindo para a formação de atitudes de respeito, valorização e atuação consciente dos sujeitos históricos em sua realidade” (CRMG, 2018, p. 780).

Destaca-se também como um dos objetivos das Ciências Humanas o reconhecimento dos diferentes grupos, como os sertanejos, as populações ribeirinhas, povos indígenas, remanescentes de quilombos, povos ciganos entre outros (CRMG, 2018).

A valorização dos diversos grupos é incentivada no CRMG (2018), principalmente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Orienta-se, ampliar as noções de tempo, espaço e diversidade, relacionadas a compreensão do conceito de Estado e dos “mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõe para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direito” (p. 783).

Assim, nota-se no discurso do currículo uma tentativa de compreensão e respeito a interculturalidade e valorização das diferenças por meio de questionamentos éticos dos indivíduos em relação ao passado e ao presente.

Valorizar diferentes culturas e diferentes povos, orientações presentes no CRMG provém dos avanços propostos pela BNCC. Segundo Baniwa et. al (2019), a BNCC é o primeiro documento oficial normativo a reconhecer de forma explícita e categórica diversas epistemologias que atravessam a sociedade brasileira e as instituições educacionais.

No processo de análise da BNCC, alguns educadores e especialistas indígenas e quilombolas participaram da revisão do documento contribuindo com aspectos fundamentais para atender às necessidades das comunidades tradicionais.

Segundo Baniwa et. al (2019, p. 282):

De modo geral, as contribuições dos educadores indígenas e quilombolas se deram desde a limpeza conceitual do texto da BNCC, eliminando qualquer vocabulário com conotações pejorativas, preconceituosas, discriminatórias ou racistas (e não eram poucas) sobre a diversidade étnica e cultural brasileira, especialmente no que tange aos povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes e comunidades tradicionais, passando por contribuições em uso de termos e conceitos adequados e qualificados relativos às temáticas da diversidade étnico-cultural até princípios e categorias pedagógicas e jurídicas inovadora.

Isto posto, se observa no CRMG (2018), assim como na BNCC (2017) o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais de modo a trilhar caminhos universais para questões locais. Neste caso, caberia ao PPP de cada instituição e ao Plano de Aula do Professor esta articulação local.

Por fim, para alcançar os objetivos propostos da área das Ciências Humanas o CRMG (2018) seleciona a partir da BNCC (2017) sete (07) competências específicas para serem desenvolvidas (Quadro 6).

Quadro 6 - Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.

1.	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2.	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3.	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4.	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas e manifestações religiosas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5.	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6.	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7.	Utilizar as linguagens cartográficas, gráficas e iconográficas e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: CRMG (2018).

As competências das Ciências Humanas visam desenvolver uma compreensão profunda de si mesmo e dos outros, fomentando o respeito à diversidade e promovendo os direitos humanos em uma sociedade plural. Busca-se, portanto, capacitar os indivíduos a analisar o mundo em suas diversas dimensões e intervir em questões cotidianas, posicionando-se diante dos desafios atuais.

Assim, caberá investigar se o Ensino de Geografia proposto pelo CRMG (2018) a partir das diretrizes da BNCC (2017) propicia situações para o desenvolvimento de tais competências a partir de sua proposta.

1.2 A Geografia presente no CRMG

A Geografia no CRMG (2018) se apresenta como uma disciplina em que o estudante seja capaz de compreender, atuar e ler o mundo em que vive, por meio da valorização das vivências cotidianas, leituras do espaço geográfico diante da interpretação da paisagem e da apreensão das noções de lugar e território (CRMG, 2018).

Visando realizar a leitura de mundo proposta, o CRMG (2018) orienta que os alunos sejam estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. No documento, utiliza-se o raciocínio geográfico como um modo de exercitar o pensamento espacial.

Para o CRMG (2018, p. 744), o desenvolvimento do pensamento espacial está atrelado a ações, como as “experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos a elas relacionados”. Também constatamos como competência da Geografia “desenvolver o

pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (p. 787).

A ideia do pensamento espacial está no CRMG (2018) conforme nos apresentam Duarte (2016) e Corrêa (2018). Para Duarte (2016) o desenvolvimento do pensamento espacial:

[...] ou, para alguns, o processo de alfabetização espacial e o desenvolvimento de competências vinculadas à linguagem gráfica em geral e à cartográfica em particular, não constituem, do ponto de vista da Educação Geográfica, um fim, **mas sim partes do processo mais amplo de alfabetização geográfica, isto é, do processo de construção de um pensamento geograficamente fundamentado para a interpretação da realidade** (DUARTE, 2016, p. 73, grifo nosso).

Conforme Corrêa (2018, p. 289) discorre, a espacialidade pode ser compreendida como “o olhar do geógrafo, o modo pelo qual a ação humana sobre a superfície terrestre é descoberta, analisada e interpretada”. Para o autor, é a espacialidade que distingue o olhar do geógrafo dos demais cientistas sociais.

Consideramos que o desenvolvimento do pensamento espacial apresentado no CRMG (2018) cria possibilidades de exercício do raciocínio geográfico. A partir da habilidade EF08GE18X, por exemplo, referente ao 8º ano do Ensino Fundamental, que considera necessário aos estudantes elaborar e interpretar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.

Ao considerarmos a espacialidade, percebemos que professor pode levar aos alunos a desenvolvam a habilidade solicitada a partir de diferentes situações e não de forma prescritiva e sumariada, como nos livros didáticos. No entanto, o professor precisa tomar como central em seu plano de aula a situação geográfica (SILVEIRA, 1999) e a partir daí realizar uma pergunta geográfica.

Cabe ressaltar que a ideia de raciocínio geográfico que nós defendemos, é apresentada como um modo de pensar exclusivo da Geografia, que transcorre a partir de uma determinada situação geográfica (SILVEIRA, 1999) visando interpretar a espacialidade, ou seja, como os eventos influenciam o espaço geográfico enquanto o espaço também influencia tais eventos.

Para se alcançar o raciocínio geográfico por meio do CRMG (2018) é indicado que os estudantes pensem espacialmente integrando, não somente o componente Geografia, mas outras áreas, como Matemática, Ciências, Artes e outras.

A ideia de integração proposta pelo CRMG (2018, p. 521) visa a “resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança, etc.”.

Além disso, orienta-se o uso da Cartografia como linguagem importante ao Ensino de Geografia a fim de articular fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território (CRMG, 2018).

Perguntas, como: “Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais?” (Quadro 7) são fundamentais para serem respondidas pelos estudantes diante das situações geográficas e, para pensar sobre a localização dos objetos e compreender seu lugar no mundo.

Quadro 7 - Questões norteadoras da situação geográfica.

Questão	Objetivo
Onde se localiza?	Interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais.
Por que se localiza?	Aplicar o pensamento espacial em diferentes lugares e escalas de análise.
Como se distribui?	Compreender o ordenamento territorial e a paisagem, estabelecendo relações entre os conceitos principais da Geografia.
Quais são as características socioespaciais?	Reconhecer a dinâmica da natureza e a interferência humana na superfície terrestre.

Fonte: Adaptado de CRMG (2018).

As noções do quadro apresentado acima estão diretamente relacionadas ao objetivo da Geografia. Corroboramos com Paulo Cesar da Costa Gomes (2017) ao dizer que a Geografia visa interpretar as razões pelas quais as coisas estão situadas em posições diferentes, ou porque variações nas configurações espaciais podem justificar características distintas em objetos, elementos, indivíduos e fenômenos.

Assim, consideramos que, em mais um momento, o CRMG (2018) apresenta possibilidade de avanços para o Ensino de Geografia. Ao invés de aulas meramente descritivas,

o professor, ao considerar as questões da situação geográfica, cria caminhos para o desenvolvimento das habilidades propostas para a disciplina e logo para as competências apresentadas no documento.

Por fim, o CRMG (2018) espera que ao exercitar o pensamento espacial, os estudantes apliquem determinados princípios, os chamados Princípios do Raciocínio Geográfico: Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização, Causalidade e Ordem.

Estes princípios foram extraídos a partir da BNCC (2017) visando compreender os aspectos fundamentais da realidade. Para o CRMG (2018, p. 522) “a localização e a distribuição dos fatos e dos fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais, causas e consequências das ações antrópicas”.

Não há clareza no CRMG (2018) quanto aos caminhos metodológicos a serem percorridos para que os estudantes exercitem o pensamento espacial e desenvolvam um raciocínio geográfico.

Notamos dois caminhos visíveis na BNCC (2017) utilizadas no CRMG (2018): nas competências gerais, ambos os documentos apresentam orientações para que os estudantes sejam capazes de solucionar problemas cotidianos. Já nas competências para o ensino de Geografia existem direcionamentos para um ensino por investigação.

Roque Ascensão (2020) afirma que não há um caminho teórico-metodológico visível na BNCC (2017) e que nem deveria. Este, deveria ser traçado pelo professor. Contudo, a ausência de clareza metodológica pode manter a mesma forma de Ensino de Geografia presente na prática docente, um ensino descritivo e conceitual, o que o CRMG (2018) busca cessar.

Diante das competências gerais e específicas e os princípios do Raciocínio Geográfico, questiona-se em como os professores desenvolveram estas habilidades e articularão estes princípios para estimular o raciocínio geográfico nos estudantes em cada ano letivo diante das habilidades propostas pelo documento? Falaremos disso no próximo tópico.

1.3 A Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a organização curricular

Os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9ºano) representam para o CRMG (2018) um crescente nível de complexidade da compreensão de conteúdos a respeito da produção do espaço geográfico. Para isso, recomenda-se o uso das situações geográficas articuladas com as habilidades presentes no documento.

As habilidades para o ensino de Geografia do CRMG (2018) foram agrupadas em unidades temáticas que percorrem do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e objetos de conhecimento que variam conforme o ano.

As cinco unidades temáticas se assemelham em todos os anos letivos e caracterizam-se pela forma de organização e orientação para o estudo dos objetos de conhecimento. Segundo Roque Ascensão (2020, p.186) “essas unidades pretendem congregiar noções, articulações escalares, processos, técnicas, representações do raciocínio geográfico e o conjunto dos componentes espaciais, sociais e físico-naturais”.

As unidades temáticas foram denominadas em: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial e Natureza, ambientes e qualidade de vida (Quadro 8). Cabe ressaltar que as unidades a seguir são as mesmas estabelecidas na BNCC (2017).

Quadro 8 - Unidades Temáticas do CRMG.

O Sujeito e seu lugar no mundo	Focaliza-se a noção de pertencimento e identidade. Espera-se que os estudantes percebam suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais(CRMG, 2018).
Mundo do trabalho	Abordam-se os processos e técnicas produzidas pelas sociedades em diversos tempos. Espera-se compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos sociais e étnico-raciais (CRMG,2018).
Formas de representação e pensamento espacial	Espera-se uso diversificado das linguagens objetivando ampliar o repertório construído pelos alunos, além da concepção gradativa do que é um mapa e outras formas de representação gráfica (CRMG,2018).
Conexões e escalas	Busca-se compreender as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Explicam-se os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo (CRMG,2018).

Natureza, ambientes e qualidade de vida	Espera-se que ocorra uma articulação entre a geografia física e a geografia humana, destacando os processos físicos-naturais da Terra. Este objeto do conhecimento mostra-se o mais complexo, pois exige que os estudantes estabeleçam relações mais elaboradas entre a natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas (CRMG,2018).
---	--

Fonte: Org. pelo autor, adaptado de CRMG (2018).

Os objetos de conhecimento representam a articulação entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político (CRMG, 2018). Para Roque Ascensão (2020) os objetos de conhecimento são aquilo que se referem ao enfoque que será direcionado por meio do desenvolvimento das habilidades a eles vinculadas.

Por fim, as habilidades do CRMG (2018) representam as práticas cognitivas e socioemocionais a serem desenvolvidas pelos estudantes. As habilidades presentes no CRMG foram adaptadas da BNCC (2017) considerando as particularidades do Estado de Minas Gerais.

Utilizamos, aqui, para investigação e análise, a organização curricular do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. (Quadro 9). Esta organização nos possibilitará compreender como, no CRMG (2018) as habilidades da BNCC (2017) foram incorporadas, adaptadas e construídas para a realidade do Estado de Minas Gerais.

Quadro 9 - Organização curricular do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º ano	o sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural no espaço vivenciado.	(EF06GE01X) Descrever e comparar modificações das paisagens rurais e urbanas nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
6º ano	o sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural no espaço vivenciado.	(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade. com destaque para os povos originários.
6º ano	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03X) Descrever os movimentos do planeta (rotação e translação) e sua relação com a circulação geral da atmosfera. o tempo atmosférico e os padrões climáticos
6º ano	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural. reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
6º ano	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE05X) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo. relevo e formações vegetais (biomas) no Brasil e no mundo
6º	Mundo do trabalho	Transformações das paisagens naturais e antrópicas.	(EF06GE06X) Identificar e analisar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

6º ano	Mundo do trabalho	Transformações das paisagens naturais e antrópicas.	(EF06GE07X) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, enfatizando as transformações do espaço percebido.
6º ano	Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.	(EF06GE08A) Identificar e descrever escalas gráficas e numéricas
6º ano	Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.	(EF06GE08B) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas
6º ano	Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.	(EF06GE09X) Elaborar modelos tridimensionais (maquetes), blocos- diagramas (representação do relevo) e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
6º ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
6º ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE11X) Identificar analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais e populacionais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
6º ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE12X) Identificar o consumo dos recursos hídricos o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos e rurais.
6º ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13X) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor, aquecimento global, chuva ácida etc.).
6º ano	Conexões e escalas	Patrimônio e preservação da Mineiridade	(EF67GE14MG) Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade.
6º ano	Conexões e escalas	Patrimônio e preservação da Mineiridade	(EF69GE15MG) Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital.

Fonte: BNCC (2017); CRMG (2018).

As habilidades da BNCC (2017) foram adaptadas em 4 (quatro) tipos:

- **Habilidade alterada:** Habilidade alterada da BNCC dentro das possibilidades estabelecidas pelo MEC. Confere a essa habilidade o código alfanumérico definido pela BNCC seguido pela letra X.

Habilidade da BNCC: (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

Habilidade do CRMG: (EF06GE01X) Descrever e comparar modificações das paisagens rurais e urbanas nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

- **Habilidade criada:** Habilidade não existente na BNCC, mas prevista no CRMG. Seguem o código alfanumérico estabelecido pelo MEC, seguidas das letras MG.

(EF67GE14MG) Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade.

- **Habilidade desmembrada:** Habilidade com grande número de verbos, tornando-a complexa para ser avaliada e desenvolvida. Segue o código alfanumérico estabelecido pela BNCC, complementadas pelas letras A, B, C, etc. dependendo do grau de desdobramento.

(EF06GE08A) Identificar e descrever escalas gráficas e numéricas.

(EF06GE08B) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.

- **Habilidades com progressão:** Habilidades que, na BNCC, eram a mesma para diversos anos de escolaridade e no CRMG optou-se por alterar estas habilidades ano a ano de forma a graduar e complexificar de acordo com o desenvolvimento dos estudantes.

Não consta habilidade com progressão para a Geografia no CRMG.

Young (2011), argumenta que os formuladores de currículos, ao tentar transformar um documento considerado “superlotado” e com um número significativo de alunos descontente, buscam construir um novo currículo flexível e relevante para a experiência que os estudantes levam para a escola.

Neste ponto, o autor nos alerta sobre um esvaziamento do currículo ao se tomar as habilidades como “o” conteúdo. Ao se tomar as habilidades como conteúdos, corremos este risco. Todavia, a noção de habilidades que defendemos seria de um conjunto de possibilidades que utilizamos a fim de atender uma determinada questão as apresentadas por alguns autores e normativas (DE MACEDO, 1999; PERRENOUD, 1999; BRASIL 2002).

Conforme apresenta De Macedo (1999), as habilidades são conjuntos de capacidades que empregamos para atender a necessidades específicas. Segundo o autor, a habilidade é uma competência de ordem específica.

De acordo com Perrenoud (1999), habilidade trata-se de uma sequência de modos operatórios, indutivos e dedutivos, onde são utilizados esquemas de nível elevado. Dessa forma, para o autor, a habilidade refere-se a uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aborda as habilidades como o “saber fazer” e por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p. 11).

Deste modo, acreditamos nas habilidades como possibilidades para atender determinada necessidade. A questão central para o currículo de Geografia seria tomar a situação geográfica e seus desdobramentos e questões como conteúdos, as habilidades perdem seu tom prescritivo (ROQUE ASCENÇÃO, 2020).

Podemos concluir que o CRMG (2018) se apresenta como um currículo construído a partir das diretrizes presentes na BNCC (2017). Percebemos que ao longo do seu texto há uma incorporação das características do Estado de Minas Gerais, como as diferenças socioeconômicas e territoriais do Estado e a pluralidade e respeito a individualidade dos sujeitos.

Consideramos também que para se construir um conhecimento poderoso (YOUNG, 2007) não é suficiente apenas seguir as indicações curriculares. É necessário que o professor, além de conhecer uma teoria curricular, consiga identificar e analisar as características da comunidade escolar na qual ele está inserido. Para isso, tomamos como possibilidade o PPP de cada escola. É nele que o professor conseguirá compreender as características e particularidades de sua comunidade escolar e, a partir deste PPP poderão ser criadas oportunidades de conhecimento aos estudantes.

Gostaríamos de ressaltar que todas as ações que vão desde a BNCC (2017), passando pelo CRMG (2018), PPP até chegar no Plano de aula do professor, são realizadas a fim de estabelecer uma relação entre o Universal e o Local. Faz-se assim, um currículo de possibilidades.

Quanto ao Ensino de Geografia, presente no CRMG (2018) concluímos que este componente também foi elaborado a partir das diretrizes da BNCC (2017). Compreendemos que habilidades da Geografia sugerem que os estudantes realizem movimentos cognitivos de conhecimento e valorização territorial e cultural, não somente de Minas Gerais, mas do seu espaço vivido. Temos como exemplo, a habilidade EF08GE02X, do CRMG (2018), que sugere aos estudantes relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população nacional e mundial. A partir da tomada das habilidades, não como conteúdos, mas, como movimentos cognitivos a serem desenvolvidos, os estudantes progredirão para as competências apresentadas no currículo.

Torna-se, então, necessário compreender se os professores de Geografia vêm compreendendo e mobilizando as habilidades e competências do CRMG (2018) de modo a realizar movimentos cognitivos com os estudantes ou as tem tomado como conteúdos a serem desenvolvidos com os estudantes. Como os professores têm compreendido e mobilizado as

proposições da Geografia, presentes no CRMG (2018)? Pretende-se realizar esta investigação nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2: CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E OS CAMINHOS PARA DESENVOLVER O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

A proposta deste capítulo é apresentar o perfil dos professores de Geografia, sujeitos desta pesquisa e discutir os principais aspectos de sua formação, bem como a importância dos meios didático-pedagógicos e pesquisas que envolvem e transformam o processo de ensino-aprendizagem. Para cumprir este objetivo, coloca-se em diálogo as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, os teóricos que subsidiaram as reflexões curriculares e pedagógicas deste trabalho.

Partimos do pressuposto que o desenvolvimento de um raciocínio geográfico, objetivo proposto para o componente curricular da Geografia no CRMG (2018) se materializará diante da interação entre o conhecimento docente e a prática pedagógica. Acreditamos que os professores precisam recontextualizar sua base de conhecimento (GAUTHIER *et al.*, 2013) em sua prática pedagógica para que os alunos alcancem o conhecimento poderoso (YOUNG, 2016).

Nesse contexto, considera-se necessário investigar as relações da formação inicial e continuada dos professores de Geografia com sua prática pedagógica. O CRMG (2018) indica a formação continuada dos educadores como um dos pilares para conhecimento e apropriação do referido currículo. Neste sentido, nos questionamos: como o professor de Geografia é formado para compreender e apreender um currículo em sua prática pedagógica? Esse é o principal objetivo deste capítulo.

2.1 O professor de Geografia: formação prática e mobilização do CRMG

Dadas as últimas reformas educacionais e proposições de ensino (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LDB, 1996; BNCC, 2017), a necessidade de investigar a formação e prática docente se tornou um campo fértil para a pesquisa. E ao reconhecer o professor como protagonista da prática pedagógica, responsável por recontextualizar o ensino e conferir significado ao aprendizado, é possível encontrar nesses indivíduos um caminho para compreender as questões fundantes desta pesquisa.

Decidimos por incluir como sujeitos desta pesquisa os professores que orientaram os estudantes de graduação em Geografia na disciplina "Análise da Prática Pedagógica em Geografia – Estágio II" durante o segundo semestre de 2023, nos turnos matutino e noturno. A seleção desses participantes estava diretamente relacionada às atividades do pesquisador como

membro do GEPEGEO. A convicção era de que ao escolher sujeitos com vínculos acadêmicos, especificamente como orientadores de Estágio, seria possível aproximá-los do ambiente acadêmico.

Para André (2009, p. 51),

Conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

A expectativa era que esse conhecimento do professor e essa aproximação viabilizasse a incorporação de futuras ações de formação continuada, como as Oficinas de Interpretações Geográficas promovidas pelo GEPEGEO, além de outras iniciativas de extensão universitária.

Como instrumento da coleta de informações, optamos em utilizar a entrevista por ser um instrumento básico de coleta de dados. Para Gil (2002), a entrevista é uma forma de interação social, um diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Acreditamos que, ao entrevistar os professores de Geografia a fim de coletar os dados referente a esta pesquisa, alcancemos questões consideráveis sobre sua ação no currículo. Esperamos que este instrumento seja capaz de apresentar panoramas cotidianos que nos forneçam subsidio para analisar a relação dos professores de Geografia com o CRMG (2018).

A escolha pela entrevista semiestruturada é intencional para criar um ambiente de liberdade para que o entrevistado se sinta confortável para falar abertamente sobre o assunto abordado. Este modelo de entrevista, permite que o entrevistador retome a questão original ao perceber desvios e consiga retornar ao ponto central da entrevista (GIL, 1999).

Outro aspecto que se considera relevante para a entrevista semiestruturada é que nesse tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2010). Todos estes aspectos foram considerados para encontrar e selecionar os sujeitos da pesquisa.

Nas turmas da disciplina Análise da Prática Pedagógica em Geografia – Estágio II, estavam matriculados 67 (sessenta e sete) estudantes e foram entregues no início do mês de outubro de 2023, 22 (vinte e duas) cartas convites aos professores interessados em participar de

uma entrevista para a pesquisa (Apêndice A). Os convites foram entregues aos estudantes que estavam realizando o estágio nas séries que correspondentes os Anos Finais do Ensino Fundamental. Após a entrega dos convites para as entrevistas, obtivemos algumas respostas. Apenas seis professores expressaram interesse em participar, e destes, realizamos cinco entrevistas.

Os professores que ao serem convidados se manifestaram contrários a participação das entrevistas podiam, de forma opcional, explicar os motivos que o levaram a esta decisão. Apenas quatro professores retornaram com suas justificativas alegando que suas agendas estavam preenchidas com tarefas escolares e pessoais, portanto, não haveria tempo para participar. Os demais não justificaram sua escolha.

Para analisar as entrevistas, adotamos a metodologia de análise de conteúdo a partir das referências de Bardin (2011).

De acordo com Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme demonstrado por Bardin (2011), existem três diferentes fases da análise de conteúdo: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (p. 124). Pretendemos a seguir, diante da análise das entrevistas, apresentar o perfil dos professores participantes, sua articulação com o CRMG (2018) a partir da base de conhecimentos proposta por Gauthier *et al.* (2013) e a articulação deste currículo com o Ensino de Geografia.

2.2 Quem são os professores da pesquisa?

A realização das entrevistas (Apêndice B e C) com os professores, sujeitos da pesquisa, ocorreu considerando a disponibilidade de cada um. Todas as entrevistas foram realizadas de maneira remota, por videoconferência, na plataforma *Google Meet* e *Whatsapp Video*. O primeiro contato com os professores ocorreu via *Whatsapp*, disponibilizado por eles ao retornarem à carta de aceite para participar da entrevista. As entrevistas ocorreram nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2023.

Todos os 05 (cinco) professores participantes da entrevista são do sexo masculino. Utilizaremos nomes fictícios para preservar suas identidades. Os professores serão denominados como: Rafael, João, Caio, Pedro e Matheus e seus dados serão apresentados a seguir (Tabela 1).

Embora Gatti e Barreto (2009) destaquem a predominância de mulheres em postos de trabalhos educacionais, os sujeitos desta pesquisa mostram o contrário sendo todos do sexo masculino. Isso pode se justificar devido a etapa de ensino. Conforme se progridem as etapas de ensino a participação masculina aumenta gradativamente. Isso se confirma devido aos entrevistados atuarem nas etapas finais do Ensino Fundamental.

A idade média dos professores da pesquisa se traduz na realidade apresentada pelo Censo da Educação Básica (2017). A faixa etária dos professores atuantes nos Anos Finais da Educação Básica varia entre 30 a 49. Os professores participantes da pesquisa apresentam idades que variam de 31 a 48 anos.

Quanto a carga horária de trabalho dos professores, percebe-se que todos possuem ao menos um cargo de trabalho. Em Minas Gerais a carga horária da educação básica é 24 (vinte e quatro) horas semanais. Os professores que possuem mais do que as horas estabelecidas em um cargo, são aqueles que estendem sua carga horária e podem chegar a ter dois cargos, somando assim 48 (quarenta e oito) horas semanais de trabalho. Conforme relatório apresentado pela Fundação Carlos Chagas, D3e e Itaú Social em março de 2023 os educadores nas redes municipais e estaduais do Brasil ministram aulas para um número que varia entre 5 e 17 turmas, dedicando-se a uma carga horária semanal que varia de 20 a 60 horas.

Com exceção do professor Matheus, todos os participantes da pesquisa possuem mais de 24 horas semanais de trabalho, o que se traduz em mais de um cargo. O professor justifica a quantidade de horas de trabalho diante de sua situação como professor contratado:

Eu até gostaria de trabalhar em mais de um cargo, mas com minha classificação no último concurso⁵ eu só consegui a designação para um cargo mesmo em uma escola. Tentei designação em outras escolas, mas não consegui (Prof. Matheus).

⁵ O concurso no qual o professor se refere foi realizado pela SEEMG no ano de 2017 com validade até abril de 2024.

Tabela 1 - Perfil dos professores entrevistados.

Nome	João	Caio	Pedro	Matheus	Rafael
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Casado	Solteiro	Solteiro
Idade	48	36	38	31	36
Tempo de docência	15	13	2	3	14
Carga horária	32	36	32	24	42
Regime de Trabalho	Concursado	Concursado	Contratado	Contratado	Concursado
Onde se graduou	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	UFMG	UFMG	UFMG	FAMINAS-BH - Faculdade de Minas
Ano em que se graduou	2004	2017	2022	2019	2008
Modalidade do curso	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura
Pós-graduação	Especialização	Especialização em Metodologia de Ensino	-	-	Especialização em Gestão pública e mestrado em Geografia
Onde se pós-graduou	PUC-MG	Instituto Brasil de Ensino	-	-	Instituto Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de São João del-Rei

Fonte: Entrevistas semiestruturadas realizadas por Iancey de Lacerda Teixeira, 2023.

Os professores Caio e Pedro lecionam em duas escolas e os demais, lecionam apenas em uma. De acordo com o INEP (2018) 90% dos professores brasileiros trabalham em mais de uma escola. Contudo, devido a quantidade de professores investigados nesta pesquisa, não conseguimos estabelecer uma correlação com os dados estatísticos apresentados acima. Contudo, conseguimos explicar os motivos que levam alguns dos professores a trabalharem em uma ou mais escolas:

Eu trabalho em uma escola porque sou concursado em dois cargos. Isso facilita minha vida na questão do deslocamento e em ficar um pouco menos cansado (Prof. João).

Hoje, eu trabalho em duas escolas. Fui efetivado no último concurso, de 2017. Mas, antes de ser efetivo, sempre trabalhei designado em duas escolas (Prof. Caio).

Nas duas escolas que dou aula sou contratado. Consegui duas escolas por causa da minha classificação no concurso, mas ainda não fui efetivado (Prof. Pedro).

Em relação ao regime de trabalho dos professores (concursados ou contratados), conseguimos estabelecer uma relação com o ano de formação destes docentes. Os professores Matheus e Pedro, se formaram em 2019 e 2022, respectivamente. Segundo o professor Matheus, sua inserção na universidade foi tardia, por isso, formou “*tão tarde*”, segundo ele. Já o professor Pedro, se formou em 2022, devido a possibilidade de continuidade nos estudos, cursando o Bacharelado, também em Geografia. Os demais professores concluíram sua graduação em Geografia há, no mínimo, 6 (seis) anos.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a escolha do curso de Geografia e, também a escolha das modalidades Licenciatura e/ou Bacharelado os professores trazem a seguinte resposta:

Sempre me identifiquei com questões relacionadas ao Brasil e o mundo. A opção pela Geografia foi ser o que mais se aproximava dos meus anseios de curso superior (Prof. João).

Durante o Ensino Médio não fui orientado em relação a diferença da Licenciatura e do Bacharelado, então optei pelo curso de Geografia que tinha menos concorrência. Depois que entrei no curso, por causa da

bolsa para estudar, era mais difícil de trocar para o bacharelado em outra faculdade, por isso continuei com a Licenciatura (Prof. Rafael).

Bem, eu sempre gostei de ficar observando as paisagens. E sempre fui fascinado com mapas e globos terrestres. E ficava as vezes conversando com minha tia Joana, que era professora de Geografia. Quando viajava em família, meu pai tinha um mapa, e eu o ajudava a se orientar, indicando em que rua e estrada ele tinha que entrar. Então, por sempre gostar e me interessar por assuntos relacionadas a Geografia e ao conhecimento geográfico, decidi cursar, a área que sempre me despertou interesse (Prof. Matheus)

Os demais professores relatam que escolheram primeiramente a Licenciatura, por gostar da profissão, do ofício de ser professor e a escolha da Geografia é secundária. Os professores escolheram a Geografia por se aproximarem da cartografia, da necessidade de compreensão dos fenômenos físicos, como vulcões, chuvas e furacões.

No tocante à formação continuada dos professores, relacionada a algum curso de pós-graduação, percebemos que apenas os professores Pedro e Matheus não realizaram, ainda, nenhum curso de pós-graduação. Ambos relatam que devido a sua formação ser recente eles gostariam de “vivenciar” um pouco mais a sala de aula e posteriormente realizar algum curso. Os dois professores pretendem realizar o curso de Mestrado em Geografia nos próximos anos.

Os demais professores realizaram algum curso de pós-graduação, sendo que três professores realizaram especializações e um professor cursou Mestrado. Todos os professores possuem em seu processo de formação continuada titulações voltadas a Geografia ou ao Ensino de Geografia.

A BNCC (2017) e o CRMG (2018) incentivam o processo de formação continuada dos professores. A formação continuada deve, conforme o CRMG (2018), ocorrer por meio de um processo perene de reflexões acerca da prática profissional, promovendo assim a construção de novos conhecimentos.

De acordo com os dados do Censo Educacional (2009, 2013 e 2017) ocorreu um aumento no número de pós-graduandos diante do período analisado. É importante observar que, o perfil dos cursos de pós-graduação dos professores brasileiros é comparável com os professores desta pesquisa. A maioria das titulações de pós-graduação estão no nível de

especialização e, ainda há uma carência em relação ao número de Doutores, que no caso, não houve nenhum entrevistado.

Ao considerar os objetivos de universalização do ensino proposto pelo CRMG (2018), corroboramos com a ideia de Janz (2020) que a democratização do saber passa necessariamente pelo professor. Neste sentido, acreditamos que a valorização da formação inicial e continuada é primordial para alcançar os objetivos propostos pelas políticas públicas expressas, principalmente, nos currículos.

Consideramos que o perfil dos professores participantes desta pesquisa, assemelha-se ao perfil dos professores da Educação Básica brasileira. Contudo, ao julgar as particularidades de cada professor trabalhando o CRMG em sua prática pedagógica é necessário avaliar outros aspectos, a serem discutidos a seguir.

2.3 A compreensão dos professores frente as proposições do CRMG: um diálogo a partir da base de conhecimento docente

Com o objetivo de compreender a atuação do professor de Geografia diante das propostas do CRMG (2018), consideramos ser necessário estabelecer um diálogo com teóricos cujo principal foco de pesquisa seja o conhecimento docente. Pretendemos estabelecer este diálogo com Clermont Gauthier (2013;2014). A escolha do referido autor se deve ao seu contexto como pesquisador e por acreditar que suas ideias estão próximas as concepções desta pesquisa. Nosso interesse está voltado às práticas pedagógicas e formação de professores.

Gauthier (2013) defende a possibilidade de um repertório de conhecimento dos professores para sua prática docente. O autor investiga se há uma base de conhecimentos e como os repertórios de conhecimento de um professor é construído. O conhecimento docente deve ser compreendido como um conhecimento provindo de diversas fontes (livros didáticos, dos conteúdos a serem ensinados, dos programas escolares, das experiências) no qual o professor os adquire ao longo de sua experiência.

Neste ponto, consideremos importante destacar as discussões de Gauthier *et al.* (2013) sobre a necessidade de compreender alguns obstáculos no ensino: o “ofício sem saberes” e os “saberes sem ofício”. A primeira situação mencionada refere-se à prática docente exercida sem a explicitação dos conhecimentos inerentes a ela, baseando-se em crenças como a ideia de que ser professor requer apenas talento, conhecimento do conteúdo, bom senso, intuição, experiência e cultura. Esses requisitos, conforme o senso comum, poderiam ser aplicados a qualquer outra profissão, sem abranger a complexidade inerente à ação docente. O segundo

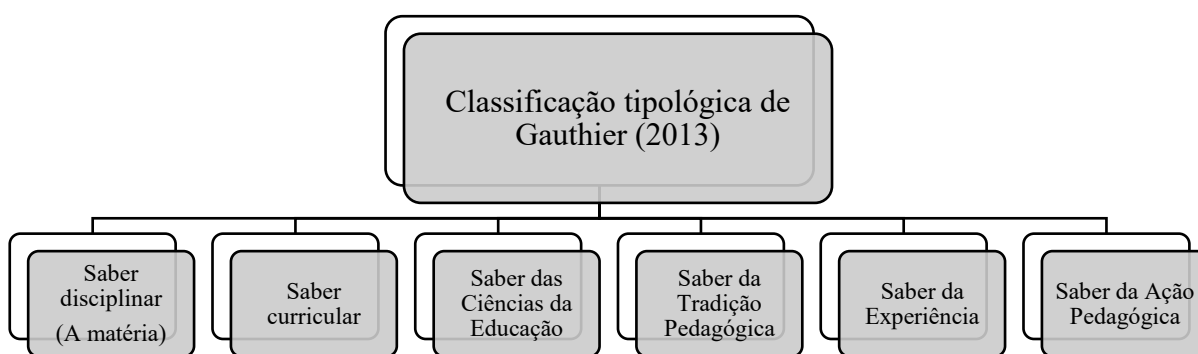
cenário envolve a produção de conhecimentos que não consideram as condições concretas da profissão, apoiando-se em abordagens psicopedagógicas que não mantêm correspondência entre o ensino e a realidade.

A partir das definições apresentadas acima, Gauthier et. al (2013) apresenta a necessidade de profissionalização do ofício docente. Seria necessário, conforme anuncia o autor um “ofício feito de saberes”, como forma de construir uma Teoria Geral da Pedagogia.

Do ponto de vista tipológico, Gauthier (2013) classifica os saberes em: *disciplinar*, referente ao conteúdo a ser ensinado; *curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; *Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; *tradição pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; *experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; *ação pedagógica*, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Para o autor, reconhecer a presença de um conjunto de saberes, reflete uma nova perspectiva sobre o papel do professor. Nesse sentido, cabe detalhar da classificação tipológica apresentada pelo autor (Figura 7).

Figura 7 - Classificação tipológica de Gauthier.



Fonte: Gauthier *et al.* (2013).

Durante nossa análise utilizaremos o termo “conhecimento” ao invés de “saber” por corroborar com Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) que distinguem ambos os termos:

o conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a

outras formas e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI, SOUZA JÚNIOR; MELO, 1998, p. 312).

O conhecimento disciplinar, refere-se aos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores nas disciplinas científicas. Para Gauthier *et al.* (2013), o professor não produz o conhecimento disciplinar, contudo, para ensinar, utiliza os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores. O autor ainda complementa que ensinar exige conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido com os estudantes, visto que não é possível ensinar aquilo que não se domina.

Para o ensino de Geografia é importante que o professor conheça o objetivo da disciplina e como operar com as habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas a fim de desenvolver o raciocínio geográfico diante de uma situação geográfica.

Conforme nos anuncia Straforini (2018),

[...] o papel da Geografia junto aos escolares da Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio) consiste em proporcionar aos alunos a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é, considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimentos que atua e desenvolve formas de raciocínio geográfico. (STRAFORINI, 2018, p. 168)

Ressaltamos que, conforme sinaliza Gauthier *et al.* (2013), não importa a definição do conhecimento disciplinar, pois, este conhecimento não representa sozinho “O” conhecimento docente. Existem outros conhecimentos necessários à base de conhecimento de um professor, por exemplo, o conhecimento curricular.

Como vimos, um currículo representa a seleção de conteúdos e culturas (FORQUIN, 1993) a serem desenvolvidos por meio dos componentes curriculares. Eles partem da seleção, conforme ressalta Young (1971) dos detentores do conhecimento e devem ser trabalhados objetivando o alcance do conhecimento poderoso (YOUNG, 2016).

Um currículo sofre inúmeras transformações na medida em que uma sociedade se transforma. Ele refere-se à seleção e organização daquilo que deve ser ensinado em uma disciplina. Em relação ao CRMG (2018) sua elaboração ocorreu devido às transformações presentes no momento da construção de uma BNCC. Sua construção ocorreu de forma participativa e democrática, o que se traduz na participação de diversos grupos que compõe os processos de escolarização.

Contudo, ao serem questionados, nenhum dos professores participantes desta pesquisa fez parte da construção deste currículo. Alguns justificam sua ausência de participação devido a sua não inserção no ambiente escolar, mas, afirmam que discutiram as ideias do CRMG (2018) no ambiente acadêmico. Assim, se expressa um professor:

Eu não cheguei a participar da construção do Currículo de Minas na prática. Ainda estava na graduação. Mas, durante as aulas de Estágio na FAE (Faculdade de Educação da UFMG), discutimos bastante sobre o currículo (Prof. Pedro).

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a ausência da participação da construção e revisão do CRMG (2018) os professores manifestaram que não tiveram ciência das informações. Oferecer aos professores a oportunidade de participar ativamente no desenvolvimento do currículo, permite que esses profissionais compartilhem e aprimorem seus conhecimentos, habilidades e competências, sendo assim, compreendemos que, os professores são indispensáveis no processo de construção de um currículo.

Alguns dos professores estiveram presentes apenas nas discussões sobre o processo de elaboração da BNCC (2017). Os professores João, Pedro e Caio, participaram da leitura da BNCC, indicando possíveis alterações no que se referia ao componente curricular da Geografia. O professor Matheus participou de debates na universidade, pois, no momento de construção da BNCC ele ainda estava na graduação.

Mesmo não colaborando da construção do CRMG (2018) os professores possuem opiniões sobre o documento e expressaram da seguinte maneira:

Segue um pouco a linha da BNCC, mas propõe a abordagem de temáticas muito superficiais. Também vejo que temáticas próprias da área da Geografia vêm sendo transferidas para a Biologia (conteúdo referente a Geografia Física) e colocando a abordagem geográfica estritamente aplicada a análise fenomenológica (Prof. Caio).

O Currículo de Minas é importante para nortear o nosso trabalho em sala de aula. (Prof. João).

Eu vejo que este currículo serve como referência, mas a parte de Geografia bem enxuta. Sinto que faltam indicações de conteúdos que dialoguem com a história, como as questões voltadas ao ambiente rural (Prof. Pedro).

O documento possui em minha visão problemas na organização dos conteúdos ao longo dos bimestres, nem sempre seguindo a devida sequência lógica didática (Prof. Matheus).

Ao serem questionados sobre a leitura do currículo, percebemos que os professores possuem uma leitura mais restrita de sua primeira parte, onde são discutidos assuntos, como a relação do CRMG com a BNCC; os Eixos estruturadores estão organizados neste currículo; as relações entre o currículo, a formação continuada e o direito das aprendizagens e, inclusive, o processo de construção do CRMG.

Diante da leitura do currículo, perguntamos aos professores sobre sua compreensão sobre a representatividade dos povos originários na construção e presença no documento. Para os professores:

Vejo que a representatividade aumentou, mas é preciso de uma diversificação maior para que as temáticas pertinentes a esses grupos possam ser mais enfatizadas (Prof. Caio).

Os povos originários são pouco contemplados. A uniformização, uma base comum, muitas vezes é a opção que limita a diversidade (Prof. Pedro)

Embora mais presente que em documentos curriculares anteriores, ainda precisam ter uma visibilidade maior (Prof. Matheus).

Percebo que a participação dos povos indígenas estão muito aquém do que deveria ser. O livro didático os apresenta de forma irreal, ainda vejo que muito romantizada (Prof. João).

A partir da compreensão apresentadas acima, percebemos que os professores percebem que a participação dos povos originários no currículo ainda não é suficiente. Contudo, percebemos que os professores pensam nos povos originários no currículo, apenas como objeto de estudo e não como parte integrante da sociedade. Consideramos que além dos limites curriculares quanto a inserção e participação dos povos originários já apresentadas anteriormente, os professores também apresentam seus limites, por exemplo, ao tomar os povos originários apenas como indígenas e não perceber que sua participação no currículo está além de serem abordados nas habilidades como estudo, mas também como participação da elaboração e identidade deste documento.

Do mesmo modo em que consideramos a participação do professor indispensável na construção de um currículo, julgamos necessário a leitura deste documento pelo docente. Quando Young (2007) aborda o conhecimento poderoso como uma maneira de compreender o mundo em que vive, acreditamos que esta compreensão não seja apenas dos estudantes. Os professores também precisam de um conhecimento poderoso sobre o currículo, o que significaria, analisá-lo, compreendê-lo a fim de desenvolver conforme a tipologia de Gauthier et. al (2013) o saber curricular.

No tocante a elaboração e inserção da Geografia como componente curricular no CRMG (2018), ocorreu de maneira semelhante a elaboração geral do currículo. Foram realizadas consultas públicas, encontros municipais, realização de web conferências e cursos elaborados pela Escola de Formação. Das 404.000 consultas públicas sobre o CRMG, 28.740 estavam relacionadas ao Ensino de Geografia. Das 58.000 contribuições nos Encontros Municipais sobre o CRMG, 4.656 foram adições referentes ao Ensino de Geografia (CRMGa, 2019).

Uma das webs conferências oportunizadas pela SEEMG, em 2019, teve como temática o Ensino de Geografia no CRMG. De acordo com os membros que estruturaram este componente, Mônica de Oliveira Ribeiro Couto e Wagner Cimino Rosa, não há muitas diferenças entre o CBC (2005) e o CRMG (2018). Para eles, o novo currículo organiza os conteúdos, apresenta maior destaque para a cartografia, contudo o que muda é a necessidade da formação continuada do professor.

O Professor Matheus foi o único entre os educadores que participou das atividades formativas promovidas pela SEEMG. Em sua participação, ele compartilha a seguinte afirmação:

As atividades formativas, contribuíram na melhora de algumas práticas pedagógicas que tenho desenvolvido em sala de aula. Porém, nem sempre temos recursos tecnológicos disponíveis para serem utilizados em sala de aula (Prof. Matheus).

A BNCC (2017) e o CRMG (2018) orientam o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) no cotidiano dos estudantes. Seu uso é recomendado a fim de construir crítica, significativa, reflexiva e ética entre os estudantes. Para o Ensino de Geografia, espera-se também que o uso das geotecnologias auxilie os estudantes na resolução de problemas que envolvam situações geográficas.

Durante a apresentação do 1º Ciclo de *Web Conferências de Currículo Referências de Minas Gerais*, foi discutido como o uso das tecnologias poderia auxiliar na construção de um raciocínio geográfico. De acordo com MINAS GERAIS (2022) o governo do Estado de Minas Gerais destinou R\$ 500 (quinhentos) milhões de reais em recursos para unidades de ensino comprarem televisores, telas de projeção e projetores, entre outros itens para equipar escolas. As questões voltadas a estrutura do ambiente escolar não foram enfatizadas durante as entrevistas com os professores participantes da pesquisa. Apenas o professor Matheus abordou a ausência de recursos tecnológicos para dar suporte às suas aulas.

As conferências sobre o CRMG e o Ensino de Geografia buscaram enfatizar a maneira de selecionar e compreender as habilidades presentes no CRMG (2018). Para os conferencistas, é necessário compreender as unidades temáticas e objetos de conhecimento para selecionar as habilidades. O exemplo da seleção das habilidades foi linear e progressivo (Quadro 10), o que pode configurar uma limitação para a Geografia do CRMG (2018).

Quadro 10 - Progressão de Habilidades.

Unidade Temática		Mundo do trabalho
Progressão das Habilidades	1º ANO	(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
	2º ANO	(EF02GE07X) Descrever as atividades extrativas (minerais, vegetais e animais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais e socioeconômicos
	3º ANO	(EF03GE05) Identificar alimentos, recursos minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares, e observando sua disponibilidade e escassez.
	4º ANO	EF04GE07X) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade, percebendo as evidências de exploração e desrespeito às leis trabalhistas.
	5º ANO	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.
	6º ANO	(EF06GE06X) Identificar e analisar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
	7º ANO	(EF07GE06X) Identificar e discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, nas relações de trabalho formais e informais em diferentes lugares.
	8º ANO	(EF08GE16X) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho, buscando formas de combate ao trabalho escravo e infantil.
	9º ANO	(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.

Fonte: 1º Ciclo de Web Conferências de Currículo Referências de Minas Gerais (2019).

A leitura do CRMG (2018) não precisa ocorrer desta maneira linear, e isso não está apresentado no texto do documento. Corrobora-se com Roque Ascensão (2020) sobre a possibilidade de uma leitura transversal para a compreensão da BNCC (2017) que pode ser utilizada para a leitura do CRMG (Figura 8).

Figura 8 - A transversalidade como caminho para leitura e compreensão da BNCC (2017).

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.
Natureza, ambientes e qualidades de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
		(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

Fonte: Roque Ascensão (2020).

Este desenho não está presente na BNCC (2017) e no CRMG (2018), ele deve ser realizado pelo professor de Geografia, preferencialmente com a equipe docente da escola em que trabalha. Contudo, não há indicações no documento sobre tais possíveis interpretações, o que o torna mais complexo com menos possibilidades de interpretações.

Salienta-se que toda seleção daquilo que será desenvolvido em sala de aula necessita de embasamento teórico para não caminhar em direção ao exemplo apresentado por Michael Young na África do Sul.

O professor deve conhecer o programa curricular, pois é a partir dele que a seleção daquilo que deverá ser ensinado será realizada. Contudo, cabe interrogar “qual é a natureza do saber curricular dos professores em seu contexto real?” (GAUTIER *et al.*, 2013).

Corroboramos com Gauthier que os professores devem conhecer o currículo em sua íntegra. Ter ciência de que maneira foi realizada a seleção dos conteúdos, por quem foi realizada essa seleção e, principalmente, em quais aspectos políticos o currículo foi construído. O que Young (1971) nos mostra é que um currículo nunca é neutro, mas carregado de questões políticas que variam conforme ocorrem as transformações na sociedade.

Outro conhecimento caro aos professores é o conhecimento da educação. Este conhecimento refere-se ao arcabouço profissional adquirido pelos professores durante sua formação inicial e em seu trabalho. Considera-se esse conhecimento como, por exemplo, noções relativas ao sistema escolar, compreensão sobre conselhos escolares e questões sindicais (GAUTIER *et al.*, 2013). Este conhecimento não necessariamente será utilizado pelo professor de maneira pedagógica, contudo se traduz na forma do professor existir profissionalmente.

No tocante ao conhecimento da educação, os professores, ao serem questionados sobre as contribuições da formação inicial para o trabalho com o CRMG (2018) em sua prática, percebemos que a universidade teve papel importante na construção deste conhecimento. Os professores Matheus e Caio, afirmam que:

Durante a minha formação na universidade, tive aulas com professores de estágio docente, que usavam como base os currículos das escolas, e a BNCC. Portanto, quando o CRMG foi criado, já estava familiarizado com a forma e o conteúdo do documento. Bem com a lógica de trabalho organizado em habilidades e competência (Prof. Matheus).

O estudo do desenvolvimento da ciência geográfica contribui para compreensão da proposta de uma geografia crítica, mais um mecanismo a favor de transformações sociais importante para a maioria dos estudantes, que são proletários (Prof. Pedro).

Os demais professores, trazem mais elementos voltados aos conhecimentos da tradição pedagógica em sua atuação como docente. Os conhecimentos da tradição pedagógica, segundo Gautier *et al.* (2013) remontam do século XVII. Estes conhecimentos são de ordem metodológica, relacionados a prática docente. São constituídos para além da formação profissional. Como o próprio nome aponta, estão relacionados à tradição.

A experiência e o hábito estão intimamente ligados. O conhecimento experiencial está ligado às práticas do professor no decorrer de sua carreira e se transformam em hábitos.

Todavia, por falta de fundamentação, estudo e aprofundamento, esses conhecimentos não são verificados por meio de métodos científicos (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Os professores relatam que:

Minha experiência, principalmente de sala de aula, vivendo o dia a dia com os alunos e ministrando os conteúdos ajudou nesse processo de compreensão do currículo de Minas (Prof. Caio).

O que mais contribuiu para mim, como professor, foi a prática docente. Para mim, ter experiência fez com que eu conseguisse dar aulas melhores, compreender melhor o que é o Ensino de Geografia. Eu acho que ser professor é como tirar carteira de motorista: a gente tem a teoria, mas a prática é bem diferente. É na prática que a gente aprende (Prof. João).

Compreendemos que todos os conhecimentos abordados por Gauthier *et al.* (2013) estão relacionados entre si. O conhecimento da educação dos professores desta pesquisa, está mais próximo as ações desenvolvidas em sua formação inicial, o que nos leva a ressaltar a importância desta formação no contexto da construção da base de conhecimento docente.

Podemos constar também, o valor da experiência. Com o passar do tempo, o professor adquire mais experiência dos processos pedagógicos, didáticos e estruturais do ensino. É neste momento, em que o professor vai adquirindo sua experiência, que devemos introduzir as ações da formação continuada, pois, isso permite uma constante atualização e aprimoramento das práticas, promovendo uma educação de qualidade e alinhada às transformações educacionais.

Por fim, o conhecimento da ação pedagógica. São considerados os conhecimentos validados em pesquisa, aqueles que foram realizados por professores e tornados públicos. Conforme aponta Gauthier *et al.* (2013) o conhecimento da ação pedagógica é, atualmente, o menos desenvolvido pelos professores, considerando que, a prática pedagógica é em grande parte privada e não passa por validações científicas.

Contudo, o conhecimento da ação pedagógica é um dos mais importantes para a profissionalização docente, uma vez que este conhecimento constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor. É necessário, segundo o autor identificar os conhecimentos da ação pedagógica e transmiti-los a outros atores sociais visando que eles compreendam e aceitem a pertinência deste saber (GAUTHIER *et al.*, 2013).

No caso do ensino de Geografia, a construção da base de conceitos do professor implica uma ligação entre a universidade, a escola e a Geografia escolar. Esse movimento facilitará a compreensão do que ocorre no cotidiano escolar, propiciando esse profissional a articulação da sua formação com o trabalho a ser desenvolvido (CAVALCANTI, 2006).

O docente precisa se apropriar de sua base de conhecimento, atuando, principalmente no desenvolvimento curricular e, conforme salienta Castellar (1999), deixando de ser mero consumidor. Torna-se necessário refletir na relação entre quem ensina e o que ensina.

Os conteúdos escolares devem ser trabalhados articulados com o desenvolvimento das habilidades operatórias e dos conceitos, na perspectiva de fazer com que o aluno passe de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento (CASTELLAR, 1999). No caso do CRMG (2018), o professor de Geografia deve se apropriar das propostas curriculares, no caso das habilidades, objetos de conhecimento, unidades temáticas, articulando-as aos princípios geográficos. Espera-se que diante de uma situação geográfica (SILVEIRA, 1999) os estudantes sejam levados a pensar espacialmente desenvolvendo o raciocínio geográfico.

Quando questionados sobre os desafios que o CRMG (2018) havia apresentado no cotidiano dos professores, percebemos que a compreensão e seleção das habilidades como movimentos cognitivos foi o que mais se tornou desafiador aos professores diante do currículo.

Podemos compreender diante das seguintes afirmações:

Para mim, compreender o que eram as competências e habilidades e como eu ia utilizá-las em minhas aulas foi o maior desafio. Mas, hoje eu me “acostumei”. A gente vai até decorando as habilidades (Prof. Caio).

Nós tivemos o suporte do livro didático, que trazia as habilidades já demarcadas com aquilo que íamos ensinar. Até hoje, o livro é um aliado nesse sentido (Prof. Rafael).

Eu tive pouca dificuldade, porque quando me formei o currículo estava pronto e debatemos muito sobre a BNCC durante as aulas de estágio. Então, tive mais noção (Prof. Pedro).

Acredito que as maiores dificuldades do currículo são de integrar o que ele propõe com a realidade dos meus alunos. Mas, vou sempre tentando

mostrar quando estudamos um fenômeno, como ele seria próximo a realidade deles (Prof. Matheus).

Nesse sentido, abordamos a maneira como os professores incorporam as orientações apresentadas no CRMG (2018) tanto de maneira geral quanto voltada para o Ensino de Geografia em sua prática. Os professores demonstram utilizar o currículo em sua prática. Alguns se apropriam menos, utilizando outros recursos, como o livro didático e outros se apropriam mais, buscando realizar algumas adaptações naquilo que eles acreditam que o currículo não contempla. Percebemos isso, a partir das seguintes falas:

Eu uso muito pouco este currículo. Vou seguindo mesmo o plano do livro didático e trabalhando os tópicos de forma mais aprofundada (Prof. Caio).

Meu planejamento com o Currículo de Minas está quando eu correlaciono a teoria com as vivências do dia a dia (Prof. João)

O currículo no meu planejamento é utilizado contemplando uma visão geográfica crítica defendida pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Apresento processos que fazem o aluno ter uma visão mais crítica dos processos geográficos, como a pobreza, que ocorrem em nossa sociedade (Prof. Pedro).

Sim, incorporo o currículo no meu planejamento. Uma pelo fato de ser professor da rede estadual de ensino, e ter que usar o CRMG como referência. E em segundo lugar, acho que o documento apesar de suas lacunas, permite aos professores trabalhem a Geografia de forma crítica e reflexiva. Porém, mesmo usando o CRMG como referência, realizo algumas adequações que julgo necessárias (Prof. Matheus).

Ainda buscando compreender em que medida os professores de Geografia utilizam o CRMG (2018) em sua prática, perguntamos como eles selecionam o conteúdo a ser ensinado. O professor Caio, nos apresentou a maneira em que ensina, por meio dos anos escolares. Segundo o professor, ele trabalha de acordo com cada ano escolar:

No 6º ano procuro ensinar categorias da Geografia, Cartografia, Clima, Relevo, Vegetação, Hidrografia, Espaço Rural, Espaço Urbano e as Atividades Econômicas. No 7º, procuro aprofundar as temáticas trabalhadas no 6º dentro do contexto do Brasil, além de aprofundar nas

regiões geográficas. Também trabalho com a Formação Territorial do Brasil. Já no 8º ano trabalho com um pouco de conceitos geopolíticos e dos órgãos internacionais. Também trabalho aprofundando os assuntos sobre o continente americano e africano, além de falar um pouco das regiões polares. E no 9º ano trabalho com temáticas envolvendo a globalização, além de falar um pouco sobre as características do Capitalismo e do Socialismo, para entrar também no contexto da Guerra Fria. Também trabalho aprofundando os assuntos sobre os continentes europeu, asiático e da Oceania (Prof. Caio).

Julgamos importante anteceder uma questão que será mais desenvolvida no próximo capítulo, contudo se faz necessária diante da discussão da base de conhecimento dos professores. O professor Caio, ao se apropriar do currículo demonstra que ele ensina conceitos e temas aos estudantes. Mas, assim como a BNCC (2017) preconiza e o CRMG (2018) incorpora em seu documento, o desenvolvimento do raciocínio geográfico, ocorrerá por meio da apropriação de conceitos. Tais conceitos deverão ser desenvolvidos, como dito anteriormente, por meio de unidades temáticas, desenvolvidas por meio de uma progressão de competências e habilidades.

A maneira na qual o professor Caio se apropria do CRMG (2018) em sua fala está próxima aos sumários que os livros didáticos apresentam. Esta não é uma forma isolada de ensino. Podemos percebê-la quando os professores, Rafael e Pedro, abordam suas maneiras de selecionar os conteúdos a serem ensinados:

Eu utilizo o material escolar, principalmente os livros didáticos. Sempre abordo temas atuais que dialoguem com os conceitos da ciência geográfica (Prof. Pedro).

Eu seleciono meus conteúdos através do livro didático e através dos acontecimentos no Brasil e mundo. Assim, a sequência do livro didático é que norteia os conteúdos durante o ano (Prof. Rafael).

O livro didático é um material pedagógico, visto como um recurso nos processos de comunicação e seleção dos conhecimentos escolares (TURRA DIAZ, 2011). Compreendemos que sua função desempenha um papel articulador nos processos de aprendizagem, oferecendo uma organização do conteúdo, um modelo didático de trabalho e em muitas vezes um manual para o professor. Contudo, ao tomar o livro didático como fonte única de transposição didática

(CHEVALLARD, 1985)⁶, corremos um risco de submeter nossos alunos a um aprendizado empobrecido e simplificado.

A dependência exclusiva do livro didático em aulas pode acarretar diversos problemas no processo de ensino. Conforme nos mostra Lajolo (1996, p. 88), “concentrar a atividade docente apenas e exclusivamente no livro didático é diminuir as enormes possibilidades de interação. Essa prática limita as perspectivas dos alunos, pois os livros representam uma única visão sobre um tema, além de poderem tornar-se desatualizados. A monotonia resultante da repetição constante do material pode desencadear desinteresse, enquanto a falta de adaptação ao contexto da turma limita a compreensão prática do conhecimento. Portanto, é necessário que o professor busque outros recursos, além do livro didático, para incorporar à sua prática docente.

O professor Matheus demonstra que toma o CRMG (2018) como referência para sua prática. Contudo, ao perceber as lacunas existentes no documento, o professor o adequa em seu cotidiano, como abordado por ele:

Geralmente seleciono os conteúdos do CRMG, que julgo como os mais relevantes para os estudantes aprenderem naquele determinado ano escolar. Quando a escola possui um livro didático, costumo selecionar os conteúdos que são coincidentes entre os dois. Não por seguir necessariamente o livro didático, mas para facilitar o trabalho da escola em caso de um possível afastamento meu. E também para permitir que os alunos consultem o livro didático em algumas atividades (Prof. Matheus).

O CRMG (2018) representa avanços no ensino de Geografia ao focar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a consideração da situação geográfica, (SILVEIRA, 1999), a integração com os princípios desse raciocínio e a promoção do ensino por meio de abordagens investigativas. Entretanto, a implementação dessa abordagem pedagógica ainda carece de uma compreensão mais clara por parte dos professores e, principalmente de uma clareza na estrutura deste currículo.

⁶ A transposição didática, conceito introduzido por Yves Chevallard em 1985, refere-se ao processo pelo qual o conhecimento científico é transformado em conhecimento ensinável, ou seja, adaptado para ser transmitido em um contexto educacional. Essa teoria destaca a necessidade de traduzir os saberes acadêmicos complexos e especializados em formas acessíveis e adequadas para serem compreendidas pelos alunos (CHAGAS, 2009).

Neste ponto, é necessário endossar, uma ideia de conhecimento do professor que não identificamos em Gauthier *et al.* (2013). Este conhecimento apresentado por Lee Shulman (1986) no qual acreditamos ser importantes para a investigação da pesquisa é caracterizado como *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*, em livre tradução, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC).

A noção do *PCK* foi apresentada visando compreender o que facilita ou dificulta na aprendizagem de determinados temas, além de incorporar as formas mais úteis de descrever uma ideia, melhores analogias, descrições, exemplos e explicações, ou seja, a melhor forma de apresentar e expor um assunto para que o outro o compreenda.

Roque Ascensão e Valadão (2017) destacam que o *PCK* se estrutura na ordenação entre os conhecimentos da matéria e os conhecimentos gerais da educação. Seu processo de construção inicia-se nos espaços universitários. Os autores ainda salientam que, a concepção do *PCK* de Shulman, se produz para a docência e para o uso docente na profissão (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017).

Julgamos que, para uma base sólida do conhecimento docente, os professores necessitam articular a Base Tipológica de Gauthier *et al.* (2013), com o *PCK*. Para isso, acreditamos que os professores de Geografia necessitam compreender alguns elementos caros ao CRMG (2018) e ao Ensino de Geografia – Competências e Habilidades, Situação Geográfica, Raciocínio Geográfico e Resolução de Problemas.

Portanto, pretendemos apresentar no próximo capítulo as noções dos conceitos acima apresentada pelos professores de Geografia participantes desta pesquisa. Visamos também, responder os seguintes questionamentos: De que maneira os professores de Geografia têm articulado sua base de conhecimento? Em qual nível de compreensão as competências e habilidades do CRMG (2018) no componente Geografia estão claras para este professor?

CAPÍTULO 3: COMPREENSÃO E MOBILIZAÇÃO DOS CONCEITOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Ensinar Geografia tem como objetivo levar o aluno a compreender o mundo em que vive nas mais diferentes escalas a partir de diferentes situações.

De acordo com Cavalcanti (2010, p. 7):

Ensinar Geografia é ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico, estruturado historicamente por um conjunto de categorias, conceitos e teorias sobre o espaço e sobre a relação da sociedade com o espaço.

Para a autora (2010), a espacialidade na qual os alunos vivem se torna cada vez mais complexa em decorrência do processo de mundialização. Para a autora, o cidadão não consegue, sozinho e espontaneamente, compreender o espaço geográfico de modo mais articulado e crítico, pois sua prática diária lhes forneceria apenas um conhecimento parcial e incompleto do espaço.

Compreendemos que a construção do conhecimento não se limita aos muros da escola. Todavia, a ampliação e desenvolvimento do conhecimento, a capacidade operativa do pensamento, são conforme salienta Cavalcanti (2010, p. 12) [...] “processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica”.

O objetivo para o Ensino de Geografia presente no CRMG (2018) está de acordo com o proposto pela BNCC (2017). Para estes normativos o objetivo do Ensino de Geografia está pautado em compreender o mundo em que se vive por meio das ações humanas construídas nas distintas sociedades no planeta. Para cumprir esse objetivo, os alunos devem ser levados a pensar espacialmente desenvolvendo assim, o raciocínio geográfico.

Acreditamos que por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, presentes no CRMG (2018), associados aos princípios de analogia, causalidade, arranjo, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, os estudantes interpretam a espacialidade em uma situação geográfica.

Para levar os estudantes a raciocinar geograficamente, o professor também necessita saber como operar o raciocínio geográfico. Julgamos necessário que diante da proposta apresentada pela BNCC (2017) e adotada pelo CRMG (2018) o professor precise compreender conceitos, como Raciocínio Geográfico, Situação Geográfica, Ensino por Investigação,

Competências e Habilidade. É neste caminho que o próximo capítulo se dedica a investigar: como os professores compreendem os conceitos acima.

Acreditamos ser necessário ressaltar que o professor João não participou desta etapa da entrevista. Embora tenha se mostrado solícito nos demais momentos, o docente não retornou para finalizarmos esse momento da entrevista e não se justificou. Portanto, dialogaremos a seguir com os professores Caio, Pedro, Matheus e Rafael.

3.1 Situação Geográfica

Compreender a ideia de situação geográfica pelos professores é fator essencial para compreender a proposta de ensinar Geografia presente na BNCC (2017) e no CRMG (2018). O CRMG (2018) aborda a situação geográfica como a BNCC (2017). Para ambos os documentos, a situação geográfica é considerada como uma referência metodológica, é “[...] o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos” (CRMG, 2018, p. 804). Os normativos também destacam que a situação geográfica “[...] não se configura, apenas, um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações” (ibidem, p. 804).

Desta forma, uma situação geográfica é o elemento central que organiza a análise dos objetos de conhecimento e serve como elemento unificador nas interpretações geográficas. Essas interpretações devem integrar de maneira abrangente tanto as Unidades Temáticas quanto os Objetos de Conhecimento.

Os professores consideram a situação geográfica, como:

*A ocorrência de um determinado **fenômeno** dentro do espaço geográfico onde o aluno deverá fazer a sua análise, nosso objeto de estudo (Prof. Caio. grifo nosso).*

*O **atual momento** dos processos em uma perspectiva espacial (Prof. Pedro. grifo nosso).*

*A situação geográfica é um **fenômeno geográfico** que ocorre em um determinado tempo e espaço (Prof. Matheus grifo nosso).*

É aquilo que ocorre no espaço geográfico. Por exemplo, uma guerra pode ser uma situação geográfica, um acidente nuclear também (Prof. Rafael).

Para Silveira (1999), a situação geográfica poderia contribuir para uma proposta de método. Mas, seria necessário, primeiramente, compreender que a Geografia se propõe a estudar “(...) o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. (SANTOS, 1996, p. 62). Nesse sentido, o espaço geográfico que será compreendido pelo docente e posteriormente pelos estudantes não se dará isoladamente, mas por meio de eventos que consequentemente irão gerar situações geográficas.

A situação geográfica decorreria de um conjunto de forças, ou eventos (SANTOS, 1996). Os eventos são considerados veículos de possibilidades de acontecer no espaço geográfico. É por meio dos eventos, que ocorrem no presente, onde as situações geográficas são geradas. O evento é um gerador de situações geográficas.

Castellar e De Paula (2020, p. 310) enfatizam a necessidade de compreender esse método de análise ao expressarem que,

A situação geográfica condiz a um feixe de eventos em um lugar, território, paisagem ou região, à particularidade de conjuntos e efeitos em decorrência do espaço socialmente produzido. É a manifestação efêmera, que se pode lançar duradoura, de um movimento de totalização, a constituição de condições socioespaciais em um recorte.

Para Roque Ascenção (2020) uma proposição de ensino que se estabeleça a partir da definição de uma situação geográfica é um dos maiores avanços que a BNCC (2017) trouxe para o Ensino de Geografia. A autora salienta que:

A BNCC toma a situação geográfica como fonte para o desenvolvimento de perguntas geográficas. O desenvolvimento de tais questões é basilar, visto a base apostar numa proposta pedagógica baseada na aprendizagem por investigação. Uma vez identificada uma situação geográfica, serão articuladas Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos e Habilidades com o fim de interpretação da pergunta elaborada. Aqui está o conteúdo! Categorias e conceitos são instrumentos que nos levam à interpretação pretendida, ao mesmo tempo em que são aprendidos considerando as interações que sofrem em cada situação geográfica. Repito! É neste caminho metodológico que se constitui o conteúdo geográfico pretendido pela base (ASCENÇÃO, 2020, p. 187).

Nesse sentido, percebemos que os professores apresentam uma concepção de situação geográfica mais próxima a noção de evento (SANTOS, 1996) e de fenômeno (SORRE, 1952; SANTOS, 1996) do que o seu real significado. O professor Pedro ao trazer a situação geográfico como o atual momento de um processo carrega em sua concepção a ideia mais próxima ao

significado de evento. O professor Rafael ao exemplificar sua constituição de situação geográfica, como uma guerra ou um acidente nuclear também se aproxima dos eventos, pois um acidente nuclear é um evento e dele se desdobrarão diversas situações geográfica. O professor de Geografia precisa se questionar: o que eu pretendo desenvolver ao ensinar determinado conteúdo?

Nesse sentido, que defendemos que a escolha de determinada situação geográfica (SILVEIRA, 1999) partindo de determinado evento (1996) possibilitará ao aluno maiores possibilidades de desenvolver o raciocínio geográfico.

Os professores também trazem a ideia de situação geográfica como fenômeno. A ideia de fenômeno se aproxima do significado de situação geográfica. Para Santos (1996) fenômeno está relacionado a algo que tem alguma permanência, por exemplo, aumento da população, migrações, industrialização. Ou seja, quase podemos dizer que fenômeno são movimentos contínuos no espaço geográfico. Se considerarmos os que “um fenômeno afeta o espaço onde ocorre, assim como é ele afetado pelas características do local de sua ocorrência” (ROQUE ASCENÇÃO, VALADÃO, 2017, p. 180), podemos perceber que há uma estreita relação com a situação geográfica.

A situação geográfica é um dos maiores avanços que as novas proposições curriculares da Geografia apresentou. Por meio de sua identificação e, posteriormente, da criação de perguntas geográficas, articuladas as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades o raciocínio geográfico torna-se possível. Contudo, também é necessário que o professor compreenda o raciocínio geográfico para ser articulado nesse constructo geográfico.

3.2 Raciocínio Geográfico

O raciocínio geográfico como modo de pensar da Geografia, permite compreender os motivos que levam as coisas a estar onde estão, por que fenômenos semelhantes ocorrem de maneiras distintas no mesmo espaço e o porquê um fenômeno ocorre em uma determinada localidade. Um sujeito mobiliza este raciocínio, quando ele interpreta, diante de uma situação geográfica que se articula com conceitos e ações da Geografia.

Como conceitos do raciocínio definimos como Escala, Tempo, Processos e Espaço. O conceito de escala, conforme abordado por Roque Ascensão e Valadão (2016, 2017a, 2017b), refere-se à intensidade e expressão de um determinado fenômeno no espaço geográfico.

O espaço, no qual tomamos como sinônimo de espaço geográfico, conforme já citado, é abordado por Santos (1996, p. 62) como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. É no espaço geográfico que ocorrem os eventos se tornam visíveis aos olhos do investigador (GOMES, 2017)

O tempo de acordo com Santos (1997) e Roque Ascensão et. al (2018) está relacionado a duração do fenômeno e é mensurado. O tempo é essencial para compreender as mudanças nas paisagens e na organização do espaço, incorporando elementos históricos, culturais e sociais.

Os processos, conforme aborda Silva (2021) são constituídos pelos componentes físicos-naturais e sociais do espaço geográfico. Os processos são mutáveis e são os responsáveis pela dinamização do espaço.

As ações do raciocínio geográfico ocorrem, conforme Roque Ascensão e Valadão (2014), por meio de localizar (onde?), descrever (como?) e interpretar (por quê?). Os autores ressaltam que tais ações deveriam vir seguidas de perguntas, como: por que aqui e não lá? Como ocorre aqui? Por que aqui ocorre desta forma e lá ocorre de outra forma? Porque ocorre da mesma forma aqui e lá, sendo que são espaços tão distintos.

Desta forma, o raciocínio geográfico seria possível a partir da articulação dos conceitos e ações apresentados acima, diante de uma pergunta geográfica que deriva de uma situação geográfica.

Os professores de Geografia, sujeitos desta pesquisa, compreendem o raciocínio geográfico da seguinte forma:

*Capacidade do aluno em **compreender, de forma espacial, o fenômeno** a ser estudado (Prof. Caio, grifo nosso).*

*O raciocínio geográfico envolve **pensar os processos** sociais e naturais em uma **perspectiva espacial** (Prof. Pedro, grifo nosso).*

*Capacidade do educando em desenvolver raciocínio, relacionando tanto a localização espacial dos fenômenos e relacionando com o seu contexto tanto **espacial e temporal de acontecimentos** (Prof. Matheus, grifo nosso).*

*O raciocínio geográfico envolve a análise e compreensão de **padrões espaciais**, conexões entre lugares e a influência de variáveis geográficas (Prof. Rafael, grifo nosso).*

Diante da fala dos professores, podemos perceber que a noção de raciocínio geográfico está relacionada aos seus conceitos e ações. Os docentes conseguem compreendê-lo como um modo de pensar a ser desenvolvido com seus alunos por meio de fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

Os professores transmitem claramente a ideia da espacialidade. Para eles, o raciocínio geográfico ocorre a partir da compreensão dos fenômenos espaciais, ou seja, os fenômenos e situações que ocorrem no espaço geográfico.

Compreendemos que os professores são capazes de operar com o conceito próximo ao que se apresenta no currículo. No próximo tópico apresentaremos a noção de Resolução de Problemas que os professores de Geografia possuem considerando as orientações do CRMG (2018).

3.3 Resolução de Problemas

A resolução de problemas é sugerida na BNCC e no CRMG como uma competência e um objeto articulador para desenvolver o raciocínio geográfico. Conforme a BNCC apresenta, aprender Geografia “[...] estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana [...]” (BNCC, 2017, p. 361).

Resolver problemas, identificados na realidade, está relacionado à concepção de estudo direcionado para descobrir respostas para questões cotidianas, destacando uma abordagem prática ou pragmática do pensamento espacial. Compreendemos que o problema, em sua dimensão prática, deve ser adequadamente abordado, questionado, delimitado e desenvolvido como objeto de estudo e pesquisa, a fim de tornar-se verdadeiramente um conteúdo escolar ou científico.

Para os professores, a resolução de problemas pode ser considerada:

Proposição de ações que o aluno poderá realizar para solucionar as demandas que aquela ação pede, dentro da situação analisada (Pro. Caio).

A síntese das contradições espaciais que se relacionam. Esta síntese se torna a situação geográfica, um novo problema a ser resolvido (Prof. Pedro).

Capacidade do educando em resolver problemas da realidade, usando como base o conhecimento científico e as habilidades e competências adquiridas ao longo do processo de escolarização (Prof. Matheus).

Na Geografia, a resolução de problemas muitas vezes envolve a identificação de desafios relacionados a questões espaciais, como distribuição de recursos, impactos ambientais ou planejamento urbano (Prof. Rafael).

A concepção de resolução de problemas está clara para todos os professores. Contudo, acreditamos que docentes devem-se questionar, a partir das orientações curriculares e diante daquilo que estão desenvolvendo em sua prática: quais os problemas estão tentando solucionar? Tais questionamentos devem emergir durante a construção de uma sequência didática a ser desenvolvida com os estudantes.

Além de uma competência geral do CRMG (2018), a resolução de problemas está como competência específica para a Geografia escolar. Segundo os normativos, na primeira competência da Geografia para o Ensino Fundamental os estudantes precisam “[...] utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas” (BNCC, 2017, p. 366; CRMG, 2018, p. 787). Nesse sentido, a proposta de resolução de problemas se torna mais eficaz quando levamos os estudantes a investigarem uma determinada situação, no caso da Geografia, uma situação geográfica.

O professor Matheus demonstra que, para resolver problemas, os estudantes precisam articular as habilidades e competências adquiridas com base no conhecimento científico. Essa é a proposta gerada por Young sobre o conhecimento poderoso, ou seja, um conhecimento que pode, por exemplo, “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Compreendemos que, a partir da resolução de problemas, o ensinar geografia torna-se um instrumento de conhecimento poderoso (YOUNG, 2007). Pois, é a partir da utilização das fontes confiáveis ou, novas formas de se pensar sobre as situações que o conhecimento será construído de maneira a extrapolar o senso comum. Está claro que os professores não precisam descartar o conhecimento de mundo dos alunos, mas é necessário que ele amplie sua base de conhecimento. E essa ampliação torna-se possível, na Geografia, a partir do que a BNCC (2017) o CRMG (2018) apresentam.

Tomamos como exemplo a pesquisa de Morais (2022), ao realizar a leitura da BNCC (2017) proposta também no CRMG (2018), apresenta um modelo de produção de sequência didática a partir do ensino por investigação, que contempla a proposta de resolução de problemas. Ao tomar como situação geográfica (SILVEIRA, 1999) a dispersão da pandemia da COVID-19 nas cidades de Manaus (AM) e Belo Horizonte (MG) e como pergunta geográfica/problema “Como e por que as condições socioespaciais de Manaus e Belo Horizonte geraram comportamentos diversos frente à dispersão da covid-19?” (MORAIS, 2022, p. 62) o autor cria condições para que os estudantes compreendam a espacialização da situação estudada e desenvolve a partir do raciocínio geográfico capacidade dos alunos resolverem problemas.

É a partir do que Straforini (2004) apresenta, que tomamos como possibilidade para o Ensino de Geografia presentes no CRMG (2018). Para o autor:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidência das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (Straforini, 2004, p.56).

Assim, compreendemos que o professor ao desenvolver as habilidades propostas com os alunos, a partir de uma situação geográfica, cria cenários para a investigação, compreensão das contradições espaciais e resolução dos problemas. Todavia, precisa estar claro ao docente a noção de situação geográfica, habilidades e competências, pois, desta maneira, serão criadas possibilidades de exercício do raciocínio geográfico.

3.4 Habilidades e Competências

A noção de habilidade e competência apresentada pela BNCC (2017) e incorporada ao CRMG (2018) são apresentadas como movimentos cognitivos e intelectuais a serem desenvolvidos com os estudantes. A habilidade é compreendida como a capacidade de mobilizar, articular e integrar conhecimentos, atitudes e valores em um nível de saber fazer mais imediato, ou seja, movimentos cognitivos e socioemocionais, e necessário para desenvolvermos as competências. As competências, por sua vez, emergem de um conjunto de habilidades, sendo a competência, assim, associada a uma capacidade de realizar ações de natureza mais abrangente do que as habilidades individuais. Consideramos importante ressaltar que, para Perrenoud (2013) as competências são mais apropriadas a uma perspectiva de aplicação prática de conhecimentos, uma aprendizagem para a vida.

Para a BNCC, o desenvolvimento das competências ocorrerá:

Por meio de indicações claras do que os alunos devem saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades e atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos habilidades e atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento das ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017 p. 11).

Nesse sentido, consideramos necessário ressaltar que as habilidades e competências não podem ser tomadas como conteúdo. Mas, é por meio delas que o conteúdo será construído. Assim, não é mais possível dizer quais conteúdos deverão ser ensinados para alcançar as habilidades e competências presentes no currículo. Isso seria um limitador ou possibilitador para o professor de Geografia? Podemos ter as respostas a partir da compreensão dos professores.

Para os docentes as competências são consideradas:

Utilizar o que sabemos, fazer coisas e resolver situações difíceis em nossa vida (Prof. Caio).

Saber teoricamente como fazer algo (Prof. Pedro).

Capacidade do educando em relacionar uma série de habilidades que ele possui desenvolveu ao longo de seu processo de escolarização, e também ao longo de sua vivência extraescolar, e utilizá-las, para a resolução de problemas em seu cotidiano (Prof. Matheus).

As competências em Geografia geralmente abrangem habilidades analíticas, de interpretação de mapas, compreensão de fenômenos geográficos e consciência das interações entre sociedade e ambiente (Prof. Rafael).

A compreensão de competência pelos professores apresenta algumas semelhanças e disparidades com o CRMG (2018) e apresenta, principalmente, semelhanças com a noção de habilidade.

Os professores Caio e Matheus demonstram ciência da ideia de competência mais próxima ao seu significado. O professor Caio a compreende em seu sentido geral, aquilo que o CRMG (2018) apresenta ao descrever o objetivo documento. Já o professor Matheus demonstra

a ideia de competência em articulação com o Ensino de Geografia. O docente relaciona a competência como uma maneira de resolver problemas cotidianos, o que é indicado no CRMG (2018). A noção de competência que ele apresenta, se assemelha a compreensão de Perrenoud (2013) ao demonstrar que a ideia de competência está mais apropriada a uma perspectiva de aplicação prática de conhecimentos, uma aprendizagem para a vida.

Já os professores Pedro e Rafael concebem a ideia de competência próxima ao significado de habilidade. Para esses docentes, a competência está relacionada ao “saber fazer algo” e compreender fenômenos.

Castro et. al (2020) salientam que:

As habilidades podem ser entendidas como competências específicas, que se distinguem das competências gerais por seu caráter menos abrangente, mais funcional e particular. Contudo, não há entre habilidades e competências uma relação hierárquica, mas sim uma relação de complementaridade mútua (CASTRO, *et al.*, 2020, p. 5).

Devemos compreender as competências como articulação de habilidades e compreender que não há uma relação hierárquica entre ambas e nem tomar as habilidades como uma competência menor. Conforme ressalta Brasil (2002, p. 15): “como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas”. Desta forma, a relação entre competência e habilidade, relaciona-se mais com a abrangência, o que possibilita ver habilidade como uma competência específica.

Nesse sentido, é importante compreender como os professores assimilam o significado de habilidade, para compreendermos se as noções se repetem ou apresentam distinção entre os conceitos.

Para os docentes, as habilidades podem ser compreendidas, como:

A capacidade que um indivíduo tem e virá a desenvolver para executar as ações propostas em sala de aula (Prof. Caio).

Saber fazer algo (Prof. Pedro).

Capacidade de realizar uma série de atividades mobilizando uma série de atributos do conhecimento (Prof. Matheus).

Habilidades são várias formas de se aplicar o conhecimento geográfico. Como ler mapas, por exemplo (Prof. Rafael).

Os professores corroboram com a ideia de habilidade presente no CRMG (2018). Ao ressaltarem que a habilidade é a capacidade de fazer algo, executar uma ação, realizar alguma atividade, eles estão incorporando ao seu conhecimento docente aquilo que o currículo orienta. Percebemos, por exemplo, quando o Prof. Rafael exemplifica a habilidade, como a leitura de um mapa, estamos nos aproximando as habilidades de domínio cartográfico a partir do uso de diferentes linguagens.

Contudo, é importante compreender que as habilidades do CRMG (2018) são apresentadas de modo progressivo, ganhando complexidade e aprofundamento a cada ao longo das etapas de ensino. Nesse sentido, notamos que nenhum dos professores entrevistados mostrou essa compreensão.

O que pode se tornar um limitador de um ensino que toma as habilidades como movimentos cognitivos é a sua compreensão de modo que os alunos permaneçam no senso comum. Quando o professor Rafael nos exemplifica a habilidade de ler mapas, é necessário que essa leitura cartográfica possa ocorrer em diversas situações e se torne uma leitura cada vez mais condensada de significados com o progredir das etapas de ensino.

Quando o Matheus traz a sua compreensão de habilidade, relacionada a execução uma variedade de atividades, envolvendo diversos aspectos do conhecimento, podemos perceber que esse docente compreende que uma habilidade pode ser utilizada em diversas atividades. Podemos afirmar que as habilidades são apresentadas nesse sentido. Ao desenvolverem uma habilidade, os alunos poderão e deverão utilizá-la em diversas situações.

Diante da compreensão que os professores apresentam sobre as habilidades, consideramos que a noção deste conceito não se apresenta como um limitador, tendo em vista que todos os professores apresentaram noções semelhantes ao seu significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, visamos responder ao seguinte questionamento: O que compreendem e como, professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, vêm mobilizando os conhecimentos diante do CRMG?

Na busca por possíveis respostas para tal questão foi necessário: (i) identificar as fundamentações teórico-metodológicas da teoria do currículo que estruturam o CRMG; (ii) identificar e analisar as possibilidades e dificuldades do Ensino de Geografia presentes no CRMG. (iii) compreender como os professores de Geografia compreendem os conceitos-chaves para o Ensino de Geografia, presentes no CRMG: Situação Geográfica; Raciocínio Geográfico; Resolução de Problemas; Competências e Habilidades.

Mais do que afirmar se os professores compreendem e mobilizam o currículo em sua prática, procuramos compreender a estrutura da base de conhecimento desse professor e em que medida ele utiliza esses conhecimentos diante de uma proposta curricular como o CRMG.

Constatamos primeiramente que, embora a BNCC (2017) se apresente como uma base curricular universalista, não é possível que haja um currículo que atenda a todos. Contudo, não se deve abandonar a proposta contida na BNCC (2017), pois sua tentativa é na busca da equidade educacional, é abordar temas universais que podem e devem ser adequados aos mais diversos contextos.

Nesse sentido, ao evocar para o debate a presença dos povos tradicionais no currículo, os professores percebem que há maior representatividade do que em documentos anteriores, contudo, ainda há necessidade de maior espaço para debate e inclusão das temáticas e presença dos povos originários no currículo. O professor Pedro não acredita na representatividade dos povos originários no currículo, pois, segundo ele, a uniformização dos conteúdos comuns cria uma fragilidade de inserção da diversidade no currículo.

Acreditamos que o PPP pode ser considerado um ponto importante para a construção do conhecimento poderoso, considerando a diversidade e singularidade dos sujeitos. Contudo, salientamos que o currículo não pode ser substituído. Ele é central para compreender aquilo que se deve ensinar.

Compreendemos também que, para o Ensino de Geografia, o conhecimento poderoso, proposto por Young (2007), torna-se possível a partir da escolha de situações geográficas (SILVEIRA, 1999) articuladas as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

propostas. Caso o professor tome a situação geográfica como ponto de partida para suas aulas, as limitações curriculares vão diminuindo.

Diante da investigação sobre a base de conhecimento dos professores, percebemos que, quanto ao currículo, eles compreendem e operam com conceitos próximos ao que o normativo propõe. Está claro para os professores o papel que o CRMG (2018) desempenha no processo de construção do conhecimento. Entretanto, os docentes não se sentem parte do documento.

Compreendemos que o CRMG (2018) apresenta limitações em seu texto por propor um ensino que desenvolva competências e habilidades não apresentar clareza na noção na sua diferença. Há também uma centralidade ao tomar a situação geográfica um ponto forte no currículo, contudo sua apresentação fica limitada e os professores apresentam noção de seu significado mais próxima a ideia de evento.

O professor Matheus, mesmo não tendo em sua base de conhecimentos, o “saber da experiência” demonstrou mais proximidade na compreensão do currículo, pois opera com as Habilidades, Competências, Situação Geográfica e Resolução de Problemas diante das proposições curriculares. Podemos considerar que, tendo finalizado sua formação inicial recentemente, o professor esteve presente nas discussões acadêmicas sobre a criação e implementação de um currículo, o que o fez se apropriar com mais ciência desse documento.

O professor Caio também se apropria do currículo, contudo, não consideramos que ele opere com as habilidades, competências, situação geográfica e resolução de problemas possibilitando o exercício do raciocínio geográfico. O docente demonstrou que ensina Geografia, a partir de conceitos, como Cartografia, Clima, Relevo, Vegetação, Hidrografia e Espaço Rural. Nesse sentido, o ensino se torna mais propenso a práticas descritivas. Embora o professor demonstrasse que compreenda a situação geográfica, não ficou claro que ele a utilize para o exercício do raciocínio geográfico.

O professor João ao tomar o livro didático como currículo, também apresenta possibilidades de fragilidade do ensino, a partir de práticas descritivas e que pouco contribuirão para a compreensão da espacialidade e do raciocínio geográfico.

O professor Pedro, assim como o professor Matheus, também apresenta noções mais próximas ao currículo, contudo o docente opera com as habilidades e competências como sinônimos. A noção de situação geográfica apresentada pelo professor se assemelha a noção de

eventos, ou seja, o acontecimento do instante no espaço geográfico. O docente também utiliza outras formas de pensar o currículo e sua prática docente, como os debates propostos pela AGB.

O professor Rafael não opera com as recomendações do CRMG. O docente utiliza a BNCC (2017) e o livro didático em sua prática. Considerando que essa tomada de decisão frente a um normativo é alarmante, tendo em vista a importância do currículo no processo de construção do conhecimento. Ao tomar o livro didático e a BNCC como currículo, o professor potencializa a fragilidade de sua prática e toma como ensino, apenas os conteúdos básicos e comuns preconizados por esses instrumentos.

Um dos fatores que podem ter influenciado as fragilidades de compreensão dos professores frente ao CRMG foi a ausência de participação das formações, tanto para a elaboração do currículo, quanto as ações de formação continuada para conhecimento e implementação do normativo. Acreditamos, que mesmo apresentando limites, as formações são essenciais para a construção da base de conhecimento dos professores, principalmente para fortalecer os “saberes curriculares”, o “saber das ciências da educação” e os “saberes da ação pedagógica”.

Retomando Alice, que atravessa o País das Maravilhas sozinha por meio de incógnitas e charadas, podemos dizer que os professores desta pesquisa construíram e constroem sua base de conhecimentos por caminhos autônomos e muitas vezes intrincados diante do seu processo de formação inicial e continuada.

Acreditamos que os professores precisam ser formados de modo a não apenas evocar conceitos, como percebidos nesta pesquisa, mas operacionaliza-los. É necessário que os professores de Geografia sejam capazes de movimentar o pêndulo de modo a construir conhecimentos que levem seus alunos a raciocinarem a partir das situações do espaço geográfico.

Consideramos também que as ações de formação continuada devem ser consideradas como um processo de formação compensatória, tal como apresenta Gatti (2016). Ao adotarmos a perspectiva de formação compensatória, reconhecemos que esse processo não apenas preenche eventuais lacunas de conhecimento, mas também atua como um agente transformador, capacitando os educadores a lidar de maneira mais eficaz com as demandas e mudanças educacionais.

Estamos vivenciando um momento de transformações curriculares no Brasil. Nesse sentido nos questionamos: Os cursos de Geografia estão lidando com essas mudanças de modo a preparar seus discentes para investigar, compreender e questionar os novos currículos ou estão apenas o negando? Os futuros professores estão construindo sua base de conhecimentos para operar com o raciocínio geográfico de modo a vencermos um ensino conteudista e transmissivo?

O currículo não é estático! Não pode ser tomado como um documento para ficar arquivado nas gavetas das secretarias escolares ou guardado no fundo dos armários dos professores. O currículo necessita ser estudado e questionado regularmente. A compreensão do currículo não deve ser tomada apenas no estudo de sua teoria. Necessitamos que os cursos de licenciatura, tomem o currículo em prática, como base de investigação. Acreditamos na constante revisão desses documentos e apropriação da comunidade escolar. É por meio do seu uso contínuo que identificaremos avanços e limites para, assim, criar possibilidades de contribuir para uma construção do conhecimento e formação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALTEMBURG, S. N.; LUZZARDI, R.; BEZERRA, A. J. A. 2010. **Refletindo nos territórios dos currículos escolares da Educação do Campo**. Reflexão e Ação, 18(2), 214-229.

ANDRÉ, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores**: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BANIWA, G; SIQUEIRA, I.; PEREIRA, C. **BNCC e a diversidade indígena**: desafios e possibilidades. BNCC: educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Fundação Santillana, p. 41-42, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2002.

CAMPOS, L. R. **Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico-Cultural**: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA). In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. 2014. p. 1-28.

CASTELLAR, S. M. V. **A formação de professores e o ensino de Geografia**. Terra Livre, n. 14, p. 51-59, 1999.

CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. **O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020.

CASTRO, G. *et al.* **Desafios para o professor de ciências e matemática revelados pelo estudo da BNCC do ensino médio**. REVEMAT: Revista Eletrônica de matemática, v. 15, n. 2, p. 1-32, 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 1998.

_____. **Bases teórico-metodológicas da Geografia:** uma referência para a formação e a prática de ensino. Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, p. 27-49, 2006.

_____. **Geografia escolar na formação e prática docentes:** o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida Maria M. *et al.* Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109 – 126

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. v. 2, 1990, 177-229

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique:** du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

CORRÊA, R. L. **Caminhos paralelos e entrecruzados.** São Paulo: UNESP, 2018.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. **O Currículo Na Perspectiva da Educação do Campo:** contraponto às políticas curriculares hegemônicas. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081>

DE MACEDO, L. **Competências e habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. 1999.

DIAS, I. S. **Competências em Educação:** conceito e significado pedagógico. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, p. 73-78, 2010.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A. J.; MELO, G. F. A. **Saberes Docentes:** Um desafio para acadêmicos e práticos. Cartografias do Trabalho Docente. São Paulo: Mercado Letras, 1998.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas, 1993.

GALIAN C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. **Michael Young e o campo do currículo:** da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/s1517-97022014400400201.

GATTI, B. A. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. Revista internacional de formação de professores, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Altas, 2002

GOMES, P. C. **Quadros geográficos.** Editora Bertrand Brasil, 2017. Quadros geográficos. Editora Bertrand Brasil, 2017.

HOLANDA, F. H. O.; FRERES, H. A.; GONÇALVES, L. P. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas.** 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2020.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JANZ, L. A. T. **Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar.** 2020. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf>.

KAPPKE, A. P.; BOUFLEUER, J. P. **Ideias potentes para pensar a educação a partir de Michael Young.** Seminário Internacional de Alfabetização, 2017.

MALANCHEN, J. **O Realismo Social De Michael Young E A Pedagogia Histórico-Crítica: Perspectivas E Aproximações Na Definição Do Conhecimento Escolar.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.5825. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5825>.

MINAS GERAIS. Secretaria Geral de Minas Gerais. (ed.). **Investimento em tecnologia deixa aulas mais dinâmicas e interativas na rede estadual:** Governo destina R\$ 500 milhões em recursos para unidades de ensino comprarem televisores, telas de projeção e projetores, entre outros itens para equipar escolas. 2022. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/investimento-em-tecnologia-deixa-aulas-mais-dinamicas-e-interativas-na-rede-estadual>. Acesso em: 15 de dez. 2023.

_____. **Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental:** uma construção coletiva. 2020. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-banco-de-noticias/134-curriculo-referencia-de-minas-gerais-para-a-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-uma-construcao-coletiva-2>>.

_____. **A Geografia no Currículo Referência de Minas Gerais.** 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FS0DptI86Ts>>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Minas Gerais, 2018.

MORAIS, J. J. P. **Ensino de geografia por investigação: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno.** Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Geografia, 2022.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida.** Penso Editora, 2013.

_____. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** In: Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. **A Base Nacional Comum Curricular e a Produção de Práticas Pedagógicas para a Geografia Escolar: desdobramentos na formação docente.**

Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 10, n. 19, p. 173-197, 2020. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/915>.

_____. A formação docente em projetos de mudança pedagógica: o caso dos professores de Geografia na Escola Plural. 232p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. SILVA, P. A. **Do uso pedagógico de mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico**. Boletim Paulista de Geografia. v. 99, p. 34-51, 2018.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. **Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar**: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. Acta Geográfica, p. 179-195, 2017.

_____. **Professor de Geografia**: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: Colóquio Internacional de Geocrítica. Barcelona: Universitat de Barcelona, Anais Eletrônicos, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>.

SANTOS, M. **Espaço do Cidadão**. 7ª. Ed. São Paulo: Editora da USP, 2007.

_____. **O retorno do território**. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun.2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282 Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgdtsa/files/2014/10/Texto-Santos-M.-O-retorno-do-territorio.pdf>.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. Edusp, 1996.

SHULMAN, L. S. **Those who understand**: Knowledge growth in teaching. Educational researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, P. A. **O raciocínio geográfico**: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 129 p. Tese (Doutorado) - Curso do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39065>.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, M. L. **Uma Situação Geográfica**: do Método à Metodologia. Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, v. 6, p.21-28, jan./jul. 1999.

SORRE, M. **La géographie de l'alimentation**. In: Annales de géographie. Armand Colin, 1952. p. 184-199.

SPOSITO, M. E. B. Introdução. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.) **Território e Territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 11-16.

STRAFORINI, R. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. Estudos avançados, v. 32, p. 175-195, 2018.

_____. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

TAYLOR, P. H.; RICHARDS, C. M. **An introduction to curriculum studies.** Routledge, 1985.

TURRA DÍAZ, O. R. **A atualidade do livro didático como recurso curricular.** Linhas Críticas, p. 609-624, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Imagination and creativity in the adolescent.** Soviet Psychology, v. 29, n. 1, p. 73-88, 1991.

YOUNG, M. F. D. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 18-37, 2016.

_____. **Bringing knowledge back in:** From social constructivism to social realism in the sociology of education. Routledge, 2014.

_____. **Teoria do currículo:** o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014b.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

_____. **Why educators must differentiate knowledge from experience?** Journal of the Pacific Circle Consortium for Education, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010.

_____. **From constructivism to realism in the sociology of the curriculum:** What counts as knowledge in educational settings: disciplinary knowledge, assessment, and curriculum. Review of Research in Education, v. 32, n. 1, 2008.

_____. **Para que servem as escolas?.** Educação & Sociedade, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

_____. **Knowledge and control:** new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Caro(a) professor(a) de Geografia,

Espero que esta carta o encontre bem em sua prática docente. Meu nome é Iancey de Lacerda, sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e estou realizando uma pesquisa de mestrado que tem como **objetivo aprofundar nossa compreensão sobre a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) na disciplina de Geografia, bem como suas implicações na prática docente.**

É com alegria que lhe convido a participar de uma entrevista, que será uma parte essencial desta pesquisa. Acredito que a voz e a experiência dos professores são cruciais para compreendermos e analisarmos o processo de Ensino de Geografia. O CRMG Geografia representa uma mudança significativa no cenário educacional, e é fundamental que conheçamos a perspectiva daqueles que estão na linha de frente, lidando diariamente com a implementação dessas diretrizes curriculares.

A sua participação nesta entrevista será valiosa, pois nos ajudará a compreender como o CRMG tem impactado suas práticas de ensino, quais desafios e oportunidades têm surgido, e quais são as suas percepções sobre as mudanças no currículo

Caso você concorde em participar desta entrevista, por favor, deixe-nos seu telefone ou e-mail de contato para que possamos agendar uma data conveniente. **Garantimos que todas as informações fornecidas serão mantidas em estrita confidencialidade, e nenhum dado pessoal será divulgado em nossos resultados.**

Entendemos que o seu tempo é precioso, e, caso não possa participar da entrevista, pedimos que nos deixe uma breve justificativa. Seus comentários e sugestões são igualmente valiosos, mesmo que não possa participar diretamente.

Agradeço antecipadamente pelo seu interesse e contribuição para a pesquisa. Juntos, podemos tornar o ensino de Geografia mais eficaz e alinhado com as necessidades dos nossos alunos.

Por favor, não hesite em entrar em contato comigo através do e-mail (ianceydelacerda@hotmail.com) ou telefone (31-975612493) para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional.

Atenciosamente,

Iancey de Lacerda
Mestrando em Geografia
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Interessa em participar da pesquisa ()

Nome:

Email:

Telefone de contato:

Não interessa em participar da pesquisa ()

Justificativa (opcional):

**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
REALIZADA EM FORMULÁRIO**

1. Dados Pessoais

Nome completo:

Sexo () masculino () feminino () outro () não desejo informar

Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () outro

Idade:

Forma de contato: () telefone: _____ () e-mail: _____
outro: _____

2. Dados Profissionais

Tempo de docência:

2.1 Escola(s) em que trabalha:

Carga horária semanal:

Regime de trabalho: () concursado () contratado () substituto () outro: _____

3. Formação Acadêmica

3.1 Instituição:

Ano de conclusão:

Modalidade: () bacharelado () licenciatura

3.2 Por que cursou licenciatura em Geografia?

3.3 Pós-graduação: () sim () não.

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Instituição de cada Pós-graduação

3.4 Você participou de alguma consulta pública sobre a elaboração da BNCC e/ou do CRMG?

3.5 Caso você não tenha participado, poderia explicar o porquê?

3.6 Você conhece alguém que participou de alguma consulta pública sobre a elaboração da BNCC e/ou CRMG?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA EM FORMATO PRESENCIAL OU REMOTO

4. Prática docente e currículo

4.1. Você leu o texto do CRMG Geografia?

4.2. Qual a sua opinião sobre ele?

4.3. Acha que pode auxiliar a seu planejamento e trabalho com os conhecimentos em Geografia? Como?

4.4. Nesta questão, caso não surjam respostas que se relacionem às competências e habilidades presentes no CRMG, será inserida a seguinte pergunta:

4.4.1. Como você utiliza as habilidades e competências na sua prática pedagógica?

4.5. Você incorpora a orientação do CRMG Geografia ao construir seu planejamento? De que forma? Exemplifique.

4.6. Como você seleciona os conteúdos que vai ensinar? Exemplifique. Quais são as possibilidades que o CRMG apresenta para sua prática docente?

4.7. Na sua opinião, as competências e habilidades do CRMG foram escritas considerando a realidade do professor e dos estudantes? Você poderia exemplificar?

4.8. Quais desafios o CRMG Geografia trouxe para sua vida profissional?

4.9. Sua formação inicial como professor de Geografia contribuiu para sua compreensão da proposta do CRMG Geografia (de que forma? exemplifique). Você participou das atividades formativas promovidas pela SEEMG para o CRMG? Quais? Essas formações têm auxiliado sua prática pedagógica? Como?

As próximas questões finalizarão a entrevista e visam retomar conceitos-chaves presentes no CRMG.

5. Como você compreende os seguintes termos, apresentados nos documentos, como na BNCC e no CRMG:

- | | |
|---------------------------|-----------------|
| ○ Situação Geográfica; | ○ Competências; |
| ○ Raciocínio Geográfico; | ○ Habilidades. |
| ○ Resolução de Problemas; | |